

U. PORTO

UNIVERSIDADE DO PORTO

3.º  
CICLO

FPCEUP  
2013

D 2013

U. PORTO  
FACULDADE DE PSICOLOGIA  
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DO PORTO

U. PORTO

A (DES) CENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PARADIGMA DO MUNICÍPIO REGULADOR, CUJO ANALISADOR É O  
PROGRAMA DAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

CARLA MANUEL  
MACHADO GOMES

# A (DES) CENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

PARADIGMA DO MUNICÍPIO REGULADOR, CUJO ANALISADOR É O  
PROGRAMA DAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

VOLUME I

CARLA MANUEL MACHADO GOMES  
TESE DE DOUTORAMENTO EM  
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO APRESENTADA  
À FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
DA UNIVERSIDADE DO PORTO

**A (DES) CENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**  
**Paradigma do Município Regulador, cujo analisador é o Programa das**  
**Atividades de Enriquecimento Curricular**

*Carla Manuel Machado Gomes*

Tese apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, sob a orientação da Professor José Alberto de Azevedo e Vasconcelos Correia e coorientação do Professor Jorge Ilídio Faria Martins.

**Setembro, 2013**

**Volume I**



## **AGRADECIMENTOS**

Toda a nossa vida é feita de linhas ou riscos, que podem ser curvas, quebradas ou mistas, contínuas, descontínuas, com tracejados estreitos ou largos. São muitas vezes paralelas, concorrentes ou perpendiculares a outras linhas, que se cruzam ou desviam o mais possível da nossa.

Sendo certo que muitas vezes nos desviamos da linha, também somos pisados por ela. De qualquer forma, em todas as situações devemos-nos redirecionar e continuar em frente, seja esse “em frente” uma circunferência, voltando-se sempre ao mesmo lugar, ou uma reta que nos leva ao infinito.

Este é pois o retrato de todo o meu percurso de elaboração da tese, fortemente marcado por todo este tipo de “linhas” de oportunidade, desafio, de alegrias e desalentos, e de decisões tomadas em determinados momentos.

Este momento representa o culminar de um percurso exigente, mas ao mesmo tempo gratificante, no qual contei com o apoio, colaboração e incentivo de muitas “linhas cruzadas”, de pessoas a quem não poderia deixar de manifestar o meu mais profundo e sincero agradecimento.

Ao meu orientador Professor Doutor José Alberto Correia e coorientador Doutor Jorge Martins, agradeço por terem acreditado na minha capacidade de trabalho e terem investido o seu saber, a sua compreensão e paciência na orientação desta tese. Foi estimulante poder contar com o seu conhecimento, a sua disponibilidade, o seu questionamento e olhar crítico constantes, manifestando sempre boa disposição em todas as conversas que tivemos.

Para além do Doutor Jorge Martins, agradeço à Doutora Ana Vale e Doutora Ana Mouraz as preciosas indicações, conselhos e conhecimentos, ao me permitirem integrar e colaborar no estudo do OBVIE e OCE sobre “As Atividades de Enriquecimento Curricular – qual o sentido da mudança”.

A todos os professores do programa doutoral agradeço o reavivar de conteúdos adormecidos e o despertar para novos conhecimentos.

À CIM Alto Minho, nas pessoas do Sr. Secretário Executivo Eng.<sup>o</sup> Juvenal Peneda e posteriormente Eng.<sup>o</sup> Júlio Pereira, agradeço todo o incentivo aquando da entrada no Programa Doutoral e toda a facilitação, em termos profissionais, para o poder frequentar e terminar.

A todos os intervenientes (não mencionando nomes de forma a não ficar em falta com ninguém), que de forma direta ou indireta participaram nesta investigação, agradeço a cooperação no processo de pesquisa, de recolha e de tratamento de dados, a forma cordial com que me receberam e a compreensão que manifestaram para com o meu trabalho, facultando-me documentação e concedendo-me entrevistas. Sem esta colaboração o trabalho não teria sido, de todo, possível de realizar.

À Dr.<sup>a</sup> Ana Isabel Matos Pinto (da FPCEUP) e à Dr.<sup>a</sup> Maria Fernanda Pires de Sousa, agradeço a preciosa ajuda e paciência na leitura cuidada, revisão e formatação dos textos.

A todos os meus colegas de doutoramento agradeço os momentos de partilha de conhecimento e de boa disposição, tendo uma palavra especial de amizade para a Maria João, a Teresa e a Lisete, pelos excelentes momentos de convívio, pelas “enlevadas” e “delirantes” reflexões em torno da(s) tese(s), mas principalmente por não me terem deixado desistir.

Às minhas “amigas(os) do peito”, ao meu núcleo duro (e elas(es) sabem quem são, pelo que não preciso de os mencionar), dirijo o meu agradecimento especial pela cumplicidade, acompanhamento, compreensão, apoio, preocupação e incentivo em momentos solitários, de cansaço e de algum desalento, que a amizade e presença me ajudou a superar. A todos agradeço a forma como entenderam o meu recolhimento, principalmente na fase da escrita.

Finalmente, “last but not least”, um agradecimento muito especial a toda a minha família, principalmente aos meus pais, por TUDO aquilo que sou, por toda a atenção, carinho e amor incondicional que sempre me deram. Ainda uma palavra de carinho para a minha tia Lila, que esteve muito presente nesta última fase de escrita.

A todos, muito obrigada!

## DEDICATÓRIA

*Aos meus pais...*



## RESUMO

No contexto da recente transferência contratualizada de competências educativas da administração central para a local, construímos o nosso objeto de estudo - a emergência de um novo paradigma de regulação local da ação pública - em torno da fecunda problemática das relações entre os poderes central e local na construção das políticas de educação.

De acordo com o título do presente estudo, “A (Des) centralização da Educação – Paradigma do Município Regulador, cujo analisador é o Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular” (AEC's), assumimos que a investigação circula em torno de um exercício teórico e metodológico de análise daquela política pública específica, desde a sua justificação e definição, até à sua execução e avaliação.

Ao considerarmos as AEC como o analisador privilegiado, dada a exemplaridade que tal programa oferece do ponto de vista da multiplicidade de atores e de relações que mobiliza, identificámos como nosso objeto de estudo empírico um agrupamento de escolas especial - de âmbito intermunicipal – como palco onde se manifestam os efeitos de descentralização e da territorialização da educação em Portugal.

Deste modo, o nosso quadro conceptual direciona-se para um olhar analítico sobre o poder local, de forma a permitir, não só, perceber os principais avanços e recuos da descentralização, mas também a polissemia dessa política pública no campo educativo. Por conseguinte, serão abordados os conceitos de poder e as suas relações com as questões da descentralização e da desconcentração, no quadro mais geral da definição dos modelos político-administrativos, da regulação do local e da territorialização da educação enquanto política pública.

No que se refere à componente empírica e metodológica do estudo, e tendo em conta que a variável selecionada como capaz de restituir a complexidade da construção do objeto de estudo foi a implementação local do programa AEC, optámos pelo ‘estudo do caso’ constituído pelo Agrupamento intermunicipal de Arga e Lima, no contexto sociogeográfico mais amplo da CIM



Alto Minho, e sobre os quais efetuamos a caracterização e as análises do programa AEC's nas suas diversas dimensões.

Esta tese confirma que a implementação das AEC é o resultado de uma política/ação pública posta em prática por uma multiplicidade de atores, que a transformaram e adaptaram aos seus contextos locais, sendo por isso “poliocentrada” e multiregulada. É também o resultado de um sistema híbrido entre três diferentes níveis ou escalas de ação pública, no qual se operacionaliza a política pública: um nível político-organizacional, onde se definem e justificam as políticas públicas nacionais e a sua inter-relação quer com as políticas transnacionais, quer com as supramunicipais e locais; um nível organizacional-administrativo, onde se manifestam os poderes intermédios e as políticas supramunicipais e locais, que reinterpretem a política nacional; e o da ação pública, onde de facto se processa a operacionalização da política, nas autarquias e nas escolas, entendida como o resultado da tensão entre os dois níveis anteriores e aquele em que o pedagógico emerge como ação.

Finalmente, esta tese pretende contribuir para o esclarecimento do modo como uma medida/política integrada num processo de descentralização se revela um exemplo ilustrativo dos limites e das potencialidades deste mesmo processo de descentralização das políticas educativas em Portugal, permitindo supor a emergência de um novo modelo regulatório.

**Palavras-Chave:** Poder local, política e ação pública educativa, regulação, descentralização de competências educativas, actividades de enriquecimento curricular.

## RÉSUMÉ

Dans le contexte du récent transfert contractualisé de compétences éducatives de l'administration centrale vers l'administration locale, nous avons construit notre objet d'étude - l'émergence d'un nouveau paradigme de régulation locale de l'action publique - autour de la problématique féconde des relations entre les pouvoirs local et central dans la construction des politiques d'éducation.

Comme l'indique le titre de cette étude, “La (Dé) centralisation de l'Éducation - Paradigme de la Commune Régulatrice, dont l'analyseur est le Programme des Activités d'Enrichissement Curriculaire” (AEC), nous assumons que la recherche tourne autour d'un exercice théorique et méthodologique de l'analyse de cette politique publique spécifique, depuis sa justification et définition jusqu'à son exécution et évaluation.

En considérant les AEC comme analyseur privilégié, étant donné l'exemplarité qu'un tel programme offre du point de vue de la multiplicité d'acteurs et de relations qu'il mobilise, nous avons identifié comme objet d'étude empirique un groupe scolaire spécial - de cadre intercommunal - comme scène où se manifestent les effets de la décentralisation et de la territorialisation de l'éducation au Portugal.

De cette façon, notre cadre conceptuel se dirige vers un regard analytique sur le pouvoir local, pour permettre non seulement la compréhension des principaux progrès et échecs de la décentralisation mais également la polysémie de cette politique publique dans le domaine de l'éducation. Par conséquent, nous aborderons les concepts de pouvoir et ses relations avec les questions de la décentralisation et de la déconcentration, dans le cadre plus général de la définition des modèles politico-administratifs, de la régulation du local et de la territorialisation de l'éducation en tant que politique publique.

En ce qui concerne l'élément empirique et méthodologique de l'étude, et en tenant compte du fait que la variable sélectionnée comme étant capable de restituer la complexité de la construction de l'objet d'étude a été l'application locale du programme AEC, nous avons choisi “l'étude de cas” constituée par le Groupe intercommunal de Arga et Lima, dans le plus ample contexte socio-géographique

de la CIM Alto Minho, pour effectuer la caractérisation et les analyses du programme AEC dans ses différentes dimensions.

Cette thèse confirme que l'application des AEC est le résultat d'une politique/action publique mise en pratique par une multiplicité d'acteurs, qui l'ont transformée et adaptée à leurs contextes locaux, étant ainsi "polycentrée" et multi-réglée. Elle est aussi le résultat d'un système hybride entre trois différents niveaux ou échelles d'action publique, dans lequel est rendue opérationnelle la politique publique: un niveau politico-organisationnel, où se définissent et justifient les politiques publiques nationales et leur interrelation aussi bien avec les politiques transnationales qu'avec les politiques supra-communales et locales, un niveau organisationnel-administratif, où se manifestent les pouvoirs intermédiaires et les politiques supra-communales et locales qui réinterprètent la politique nationale, et celui de l'action publique, où, de fait, la politique est rendue opérationnelle, dans les mairies et les écoles, entendue comme le résultat de la tension entre les deux niveaux précédents et celui dans lequel le pédagogique émerge comme action.

Finalement, cette thèse vise à contribuer à la clarification de la façon dont une mesure/politique intégrée dans un processus de décentralisation se révèle un exemple illustratif des limites et des potentialités de ce même processus de décentralisation des politiques éducatives au Portugal, permettant de supposer l'émergence d'un nouveau modèle régulateur.

**Mots-Clés:** Pouvoir local, politique et action publique éducative, régulation, décentralisation de compétences éducatives, activités d'enrichissement curriculaire.

## **ABSTRACT**

In the context of the recent contractual transfer of education competences from central to local administration, we formed our subject of study – the emergence of a new paradigm of local regulation of public action – around the wide-ranging issue of relations between central and local authorities in forming education policies.

According to the title of this study, “(De) centralization of Education – Paradigm of the Regulatory Local Authority, analyzed through the Programme of Curriculum-Enhancing Activities” (CEAs), we assume that the research relates to a theoretical and methodological exercise of analysis of that specific public policy, ranging from its justification and definition to its execution and assessment.

By considering CEA as a good analyzer, given the example such a programme provides from the point of view of the multiplicity of actors and relationships it mobilizes, we identified as the subject of our empirical study a special group of schools – of an inter-municipal scope – as the setting showing the effects of decentralization and territorialisation of education in Portugal.

Our conceptual framework is therefore directed towards analytical observation of local power, in order to allow not only perception of the main forward and backward steps of decentralization but also the polysemy of that public policy in the field of education. Consequently, the concepts of power and their relationships with questions of decentralization and deconcentration will be dealt with, in the more general framework of defining political administrative models, those of local regulation and territorialisation of education as a public policy.

Concerning the empirical and methodological component of the study, and bearing in mind that the variable chosen as able to represent the complexity of the construction of the subject of study was local implementation of the CEA programme, we opted for the “case study” formed by the inter-municipal Group of Arga and Lima, in the wider socio-geographical context of the CIM Alto Minho, and of which we make a characterisation and analyses of the CEA programme in its various dimensions.

This thesis confirms that implementation of CEA is the result of a public policy/action put into practice by multiple actors, who transformed and adapted it

to their local contexts, being therefore “poly-centred” and multi-regulated. It is also the result of a hybrid system of three different levels or scales of public action in which public policy is operationalized: a political-organizational level, where national public policies and their inter-relationship are defined and justified with both transnational and with local and regional policies; an organizational-administrative level, showing intermediate powers and local and regional policies which reinterpret national policy; and that of public action, where in fact the operation of policy is processed in local authorities and schools, understood as the result of the tension between the two previous levels and where the pedagogical aspect emerges as action.

Finally, this thesis aims to contribute to clarifying how a measure/policy integrated in a decentralization process can be an illustrative example of the limits and potentialities of that same process of decentralisation of education policies in Portugal, allowing assumption of the emergence of a new regulatory model.

**Keywords:** Local power, public educational policy and action, regulation, decentralization of education competences, curricular-enhancement activities.

## ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOS</b>	<b>III</b>
<b>DEDICATÓRIA</b>	<b>V</b>
<b>RESUMO</b>	<b>VII</b>
<b>RÉSUMÉ</b>	<b>IX</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>XI</b>
<b>ABREVIATURAS E SIGLAS</b>	<b>XV</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I - UM OLHAR SOBRE O PODER LOCAL</b>	<b>17</b>
1. POLÍTICA ORGANIZACIONAL E COMPORTAMENTO POLÍTICO	18
2. TEORIAS ADMINISTRATIVAS E MODOS DE ANÁLISE DO FUNCIONAMENTO DAS ORGANIZAÇÕES A PARTIR DO USO DE METÁFORAS	28
3. DOS AVANÇOS E RECUOS DA DESCENTRALIZAÇÃO À POLISSEMIA DA POLÍTICA PÚBLICA	38
<b>CAPÍTULO II - O LOCAL E A EDUCAÇÃO</b>	<b>55</b>
1. BREVE RESENHA DA EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NA ADMINISTRAÇÃO LOCAL	55
2. (DES) CENTRALIZAÇÃO E (DES) CONCENTRAÇÃO: PARA A DEFINIÇÃO DOS MODELOS POLÍTICO-ADMINISTRATIVOS	65
3. DA REGULAÇÃO DO LOCAL AO LOCAL DA REGULAÇÃO	74
4. TERRITORIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA	82
<b>PARTE II – O OBJETO DE ESTUDO E A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA</b>	<b>91</b>
<b>CAPÍTULO III – DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO</b>	<b>97</b>
1. JUSTIFICAÇÃO DE ESCOLHA DA TEMÁTICA E QUESTÕES PRINCIPAIS DA INVESTIGAÇÃO	99
2. DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO EMPÍRICO	104
3. METODOLOGIA E DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	108
<b>CAPÍTULO IV - AS AEC'S COMO ANALISADOR PRIVILEGIADO DA AÇÃO PÚBLICA</b>	<b>123</b>
1. O CONTEXTO EMPÍRICO DAS AEC'S: ENQUADRAMENTO TERRITORIAL NO ALTO MINHO E NO AGRUPAMENTO	123
2. DIMENSÃO POLÍTICA E ADMINISTRATIVA DAS AEC	141
<b>CAPÍTULO V: O ESTUDO DE CASO: DIMENSÃO PEDAGÓGICA DAS AEC</b>	<b>161</b>
1. CARACTERIZAÇÃO NO ALTO MINHO	161
2. CARACTERIZAÇÃO NO AGRUPAMENTO	171
2.1. <i>Do funcionamento</i>	173
2.1.1. Modelo de gestão e recursos humanos	174
2.1.2. Espaços onde decorrem as atividades, recursos materiais e horários	180

---

2.1.3. Modo de coordenação, implementação, acompanhamento e avaliação das AEC	182
2.1.4. Financiamento das AEC's	186
2.2. <i>Da oferta e efeitos das AEC's</i>	187
2.2.1. Efeito na vida das escolas	191
2.2.2. Efeitos nos alunos	192
2.2.3. Efeitos no currículo	195
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>201</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>217</b>

## ABREVIATURAS E SIGLAS

AAL	Agrupamento de Escolas de Arga e Lima
AEC's	Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular
APPI	Associação Portuguesa dos Professores de Inglês
CRP	Constituição da República Portuguesa
CEE	Comunidade Económica Europeia
CIM Alto Minho	Comunidade Intermunicipal do Minho-Lima
CLE	Conselho Local de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CMPL	Camara municipal de Ponte de Lima
CMVC	Camara municipal de Viana do Castelo
ComInter	Comunidades Intermunicipais de Fins Gerais
Comurb	Comunidades Urbanas
CPA	Código do Procedimento Administrativo
CRSE	Comissão da Reforma do Sistema de Ensino
DGAE	Direção Geral de Administração Escolar
DRE	Direções Regionais de Educação
DREN- EAE-VCT	Direção Regional de Educação do Norte – Equipa de Apoio às Escolas de Viana do Castelo
EB	Escola Básica
GAM	Grandes Áreas Metropolitanas
INE	Instituto Nacional de Estatística
IPSS	Instituições Particulares de Solidariedade Social
IPVC	Instituto Politécnico de Viana do Castelo
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
NEE	Necessidades especiais de educação
NUT III	Nomenclatura de Unidade Territorial de nível 3, utilizada pela UE
OBVIE	Observatório da Vida nas Escolas
OCE	Observatório da Cidade Educadora
PAEF	Programa de Assistência Económica e Financeira



PRACE	Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado
PREC	Processo Revolucionário em Curso
QREN	Quadro de Referencia Estratégica Nacional
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UE	União Europeia

## ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. QUADRO CONCEPTUAL PARA UM OLHAR SOBRE O PODER LOCAL EM PORTUGAL. _____	17
FIGURA 2. PENTÁGONO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS. _____	50
FIGURA 3. OS NÍVEIS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: O CASO DAS AEC'S _____	94
FIGURA 4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DECORRENTES DA QUESTÃO INICIAL _____	103
FIGURA 5. DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO EMPÍRICO _____	105
FIGURA 6. CONTEXTOS DE DECISÃO DAS AEC'S _____	107
FIGURA 7. PRINCIPAIS CONTEXTOS DE DECISÃO DA INVESTIGAÇÃO DE ACORDO COM O CICLO DE POLÍTICAS PÓS-MODERNO DE BALL E BOWE. _____	117
FIGURA 8. MULTICENTROS DE DESENVOLVIMENTO EDUCATIVO LOCAL _____	142
FIGURA 9. EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL OU INFORMAL _____	143
FIGURA 10. REGULAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR E PROGRAMA DE GENERALIZAÇÃO DO INGLÊS NOS 3º E 4º ANO – 2005/2006. _____	148
FIGURA 11. PROGRAMA DE GENERALIZAÇÃO DO ENSINO DO INGLÊS NOS 3º E 4º ANOS E DE OUTRAS AEC/2006 E PROGRAMA DAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR, 2008 _____	149

## ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1. COMPETÊNCIAS TRANSFERIDAS PARA OS MUNICÍPIOS _____	63
QUADRO 2. MATRIZ DOS DIFERENTES SISTEMAS OU MODELOS DE ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA _____	72
QUADRO 3. MATRIZ DE COLEÇÃO DE DADOS _____	113
QUADRO 4. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS UTILIZADAS EM CADA ETAPA/TAREFA DO ESTUDO _____	115
QUADRO 5. “INFORMANTES-CHAVE” DA ENTREVISTA _____	122
QUADRO 6. CARACTERIZAÇÃO E PERFIL GLOBAL DA POPULAÇÃO _____	126
QUADRO 7. ESTRUTURA ETÁRIA E VARIAÇÃO DA POPULAÇÃO _____	127
QUADRO 8. INDICADORES DE EDUCAÇÃO _____	130
QUADRO 9. DIVISÃO TAREFAS ADMINISTRATIVAS NOS PRIMEIROS ANOS DO PORTUGAL DEMOCRÁTICO _____	141
QUADRO 10. CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA AEC NO ÂMBITO DO PROGRAMA ETI _____	157
QUADRO 11. MONTANTES DE FINANCIAMENTO DA OFERTA DAS AEC'S _____	159

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. DENSIDADE POPULACIONAL E VARIAÇÃO DA POPULAÇÃO RESIDENTE. _____	125
GRÁFICO 2. ESTRUTURA ETÁRIA E VARIAÇÃO DA POPULAÇÃO. _____	128
GRÁFICO 3. POPULAÇÃO RESIDENTE SEGUNDO O NÍVEL DE INSTRUÇÃO MAIS ELEVADO COMPLETO. _____	129
GRÁFICO 4. TAXAS BRUTAS DE ESCOLARIZAÇÃO (TBE) NO PRÉ-ESCOLAR E NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO E PARTICIPAÇÃO EM CURSOS PROFISSIONAIS. _____	131
GRÁFICO 5. Nº DE ESCOLAS PÚBLICAS POR TIPOLOGIA E POR MUNICÍPIO. _____	132
GRÁFICO 6. Nº TOTAL DE ALUNOS POR MUNICÍPIO E POR NÍVEL DE ENSINO. _____	133
GRÁFICO 7. Nº TOTAL DE TURMAS POR MUNICÍPIO E POR NÍVEL DE ENSINO. _____	133

GRÁFICO 8. Nº TOTAL DE DOCENTES POR MUNICÍPIO E POR NÍVEL DE ENSINO (PRÉ-ESCOLAR AO 3º CICLO).	134
GRÁFICO 9. EVOLUÇÃO DAS RESPOSTAS SOCIAIS NA REGIÃO DO ALTO MINHO E EM PORTUGAL CONTINENTAL ENTRE 2000 E 2010.	135
GRÁFICO 10. INVESTIMENTO APROVADO NO MINHO-LIMA, NO ÂMBITO DO POVT – PROGRAMA DE VALORIZAÇÃO DO TERRITÓRIO.	136
GRÁFICO 11. INVESTIMENTO APROVADO NO MINHO-LIMA, NO ÂMBITO DO POFC – PROGRAMA FATORES DE COMPETITIVIDADE.	137
GRÁFICO 12. INVESTIMENTO APROVADO NO MINHO-LIMA, NO ÂMBITO DO PROGRAMA ON2 – “O NOVO NORTE”.	137
GRÁFICO 13. DISTRIBUIÇÃO DO Nº DE ALUNOS DO AGRUPAMENTO ARGÁ E LIMA, POR NÍVEL DE ENSINO, 2011.	139
GRÁFICO 14. DISTRIBUIÇÃO DO Nº DE TURMAS DO AGRUPAMENTO ARGÁ E LIMA, POR NÍVEL DE ENSINO, 2011. FONTE: DREN- EAE-VCT (2011).	139
GRÁFICO 15. DISTRIBUIÇÃO DO Nº DE DOCENTES DO AGRUPAMENTO ARGÁ E LIMA, DO PRÉ-ESCOLAR AO 3º CICLO, 2011.	140
GRÁFICO 16. GRÁFICO COMPARATIVO ENTRE O Nº TOTAL DE ALUNOS DO 1º CICLO E O Nº TOTAL DE ALUNOS DAS AEC POR MUNICÍPIO 2011	162
GRÁFICO 17. TAXA DE COBERTURA DAS AEC POR MUNICÍPIO, 2011.	163
GRÁFICO 18. TAXA DE COBERTURA DAS AEC POR AGRUPAMENTO, 2011	164
GRÁFICO 19. Nº DE ALUNOS QUE FREQUENTARAM AS AEC, P/ANO DE ESCOLARIDADE DO 1º CICLO, EM CADA MUNICÍPIO, 2011	165
GRÁFICO 20. Nº DE TURMAS DO 1º CICLO EB E Nº DE TURMAS DE AEC, P/ MUNICÍPIO, 2011	166
GRÁFICO 21. Nº TOTAL DE BLOCOS DE AEC DO 1º AO 4º ANO DO 1º CICLO EB P/ MUNICÍPIO, 2011	167
GRÁFICO 22. Nº DE BLOCOS DE AEC DO 1º CICLO EB DO ALTO MINHO, P/ ANO DE ESCOLARIDADE, 2011	168
GRÁFICO 23. DISTRIBUIÇÃO DO Nº DE DOCENTES DAS AEC DO 1º CICLO EB, DO ALTO MINHO, P/ MUNICÍPIO, 2011	169
GRÁFICO 24. DISTRIBUIÇÃO DO FINANCIAMENTO DAS AEC DO 1º CICLO EB, DO ALTO MINHO, P/ MUNICÍPIO, 2011	170
GRÁFICO 25. DISTRIBUIÇÃO DO FINANCIAMENTO DAS AEC DO 1º CICLO EB, DO ALTO MINHO, P/ AGRUPAMENTO DE ESCOLAS, 2011	171
GRÁFICO 26. Nº DE ALUNOS QUE FREQUENTARAM AS AEC, P/ANO DE ESCOLARIDADE DO 1º CICLO, NO AAL, 2011	173
GRÁFICO 27. DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES DAS AEC'S, NO AAL, 2011.	179
GRÁFICO 28. Nº DE BLOCOS DE AEC DO 1º CICLO EB DO AAL, P/ ANO DE ESCOLARIDADE, 2011	188

## ÍNDICE DE MAPAS

MAPA 1. ENQUADRAMENTO REGIONAL DO ALTO MINHO.	124
---	-----

## **INTRODUÇÃO**



Linhas... Retomamos as linhas curvas, quebradas ou mistas, contínuas, descontínuas, com tracejados estreitos ou largos, muitas vezes paralelas, concorrentes ou perpendiculares a outras linhas, que se cruzam ou desviam o mais possível da nossa (a que nos referimos nos “Agradecimentos” anteriores), por tão bem ilustrarem este percurso de elaboração da tese, fortemente marcado por todo este tipo de “linhas” de oportunidade, desafio, de alegrias e desalentos, e de decisões tomadas em determinados momentos.

Sem dúvida, toda a investigação se reveste desta particularidade, para a qual jogaram múltiplos aspetos de “linhas cruzadas”, entre a história de vida da investigadora e as suas motivações pessoais e profissionais, que ilustram a relevância e a importância da temática selecionada.

Esta dimensão de experiência pessoal, intimamente ligada ao conhecimento do terreno é importante, na medida em que, quando nos debruçamos sobre determinado objeto de estudo, quer como agentes individuais ou coletivos, fazemo-lo a partir de um contexto, de um lugar, de posicionamentos e posturas, de conceitos, e também de alguns interesses, pessoais ou profissionais, que não só tornam pertinentes as opções feitas, mas permitem também perceber o “background” em que nos movemos.

Como o próprio título da tese indica - “A (Des) centralização da Educação: Paradigma do Município Regulador, tendo por analisador o Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular” - o interesse temático do presente estudo surge no âmbito do desenvolvimento local, nomeadamente sobre as questões da descentralização da educação e da recente transferência de competências educativas da administração central para a administração local, designadamente a política pública de desenvolvimento das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's).

Neste sentido, as “linhas” que concorreram para esta escolha, prendem-se com os seguintes pontos:

1. Por um lado, com a formação de base da investigadora na área da Sociologia das Organizações, que aliada à sua experiência profissional, lhe confere algumas competências de intervenção em vários domínios do social, nomeadamente o diagnóstico, o planeamento e a execução de projetos de desenvolvimento.

Integrada na área de Formação/Qualificação e Educação da CIM Alto Minho (Comunidade Intermunicipal do Minho-Lima), que inclui os dez municípios do distrito de Viana do Castelo, a investigadora tem vindo a desenvolver, entre outras, funções técnicas de elaboração, execução e implementação física e financeira de projetos de âmbito nacional, transfronteiriços e internacionais cofinanciados por fundos comunitários, destacando-se os da área da formação autárquica e da educação. Neste âmbito, a investigadora participou enquanto promotora, dinamizadora e membro ativo da Comissão Técnica de Acompanhamento da Elaboração da Carta Educativa Intermunicipal, através da qual lidou de perto com as realidades educativas de 6 municípios, o que lhe permitiu enquadrar territorialmente o presente estudo. Salienta-se pois aqui, que a investigadora não provém nem do mundo da “escola”, nem da docência, mas do mundo da administração local (supramunicipal), trazendo para a investigação uma perspetiva e um posicionamento diferente relativamente a outros estudos desenvolvido nesta área;

2. Por outro lado, com a articulação funcional entre os momentos de formação teórica em sala, da participação em seminários e conferências, da experiência vivida no contexto de trabalho da investigadora (como já foi referido) e das ações de acompanhamento formativo que estruturaram todas as componentes do programa doutoral, o que lhe permitiu o contacto com investigadores e investigações reconhecidas, dentro desta área específica. Nos últimos anos, tem-se vindo a notar uma crescente investigação académica e produção de conhecimento nesta área, de que são prova os trabalhos de António de Sousa Fernandes, Fernando Ruivo, João Barroso, João Formosinho, João Pinhal, José Alberto Correia, Jorge Martins, Ana Mouraz, Ana Vale, Inês Cerca, Maria Clara Cruz, entre outros. Estes autores têm vindo a tratar das relações das autarquias e das comunidades locais com a educação, da administração educativa local e do papel dos municípios na construção de políticas

educativas, sendo nessa ampla problemática que se inserem as preocupações académicas e profissionais da investigadora. Neste sentido não poderíamos deixar de destacar o forte contributo destes estudos, no presente trabalho;

3. Com um outro aspeto de extrema importância, que está na base e suporta grande parte desta investigação, que se refere à colaboração e acompanhamento da investigadora no estudo do Observatório da Vida nas Escolas (OBVIE) e do Observatório da Cidade Educadora (OCE) - "Atividades de Enriquecimento Curricular: Qual o sentido da mudança?". Este estudo versou sobre a caracterização dos modelos das AEC's, nos diferentes contextos e respetivos impactos da sua implementação, na comunidade educativa. Tendo três dos investigadores (Jorge Martins, Ana Mouraz e Ana Vale), focalizado a sua atenção em dois agrupamentos da cidade do Porto, a investigadora efetuou o trabalho empírico num agrupamento intermunicipal exterior ao Porto, situado no Alto Minho, cujo resultado constitui o presente estudo;
4. Finalmente, com o facto, que se encontrava na ordem do dia no ano de ingresso no programa doutoral, da nova transferência de competências e meios financeiros por contrato na área da educação, da administração central para os municípios, mediante a publicação do Decreto-Lei nº. 144/2008, de 28 de Julho, criado com o propósito de resolver os problemas e reduzir as assimetrias que subsistem na prestação do serviço educativo, através "de uma nova geração de políticas locais e sociais de proximidade às populações". Refira-se que este Normativo de 2008 veio sistematizar e alargar algumas das competências que já tinham sido transferidas em 2005, tendo sido o ano letivo de 2008-2009, o seu primeiro ano de implementação.

Toda esta contextualização (pessoal, profissional e académica) da investigação é importante, na medida em que não serve apenas para explicar o nosso interesse pelo tema, mas também para esclarecer o sentido das opções



tomadas, principalmente da centralidade dada à perspetiva de análise das políticas e da ação pública.

Assumimos, pois, que a questão central desta investigação circula em torno de um exercício teórico e metodológico de análise de uma política pública específica - as AEC's - desde a sua justificação e definição até à sua execução e avaliação, no quadro alargado da descentralização da educação em Portugal.

Não pretendemos estudar a descentralização como processo político, antes elegemos uma determinada política de descentralização, pretendendo-se estudar o percurso socialmente construído que transforma essa política pública em ação pública, dando a conhecer a sua complexidade e a sua temporalidade, a sua capacidade de transformar e de alterar o rumo da própria política que o originou, passando por diferentes níveis ou escalas.

Assim, a construção do nosso objeto de estudo, que não é mais do que a emergência de um novo paradigma de regulação local da ação pública, faz-se em torno de uma problemática clara: a relação entre o poder local e a construção das políticas públicas de educação.

Numa época em que as relações transnacionais, os organismos supranacionais e os estilos e modos de vida mundiais são considerados como movimentos globalizadores dominantes, com consequências em todos os âmbitos da vida social internacional e nacional, assistimos também, por outro lado, a um incremento da importância e defesa do papel e valorização do local e da sua inter-relação com o global.

Este poder local, que tenta surgir renovado procurando libertar-se dos fantasmas que o dominaram no passado, encontra-se em processo de mudança, instituindo-se e consolidando-se num papel de mediador e regulador entre o central, o supramunicipal e o local. Daí assistirmos a uma crescente institucionalização de competências nas autarquias que já não são exclusivamente associadas à infraestruturização do território, mas ligadas ao seu desenvolvimento, entendido num sentido mais amplo, nomeadamente na área da educação, ação social, saúde, planeamento e ordenamento do território, ambiente, cultura, entre muitas outras, na qual se integram as AEC's, consideradas como o analisador privilegiado deste estudo.

Assim, pretendemos entender as AEC's no contexto mais geral das políticas públicas de descentralização e territorialização da educação em Portugal, bem como os seus efeitos. Concluiremos que se trata de uma política e ação pública multirregulada, no domínio da descentralização do sistema educativo.

A sua análise implica a construção de um modelo concetual em que se procura desenvolver um trabalho de identificação do processo de construção política do local em educação, que vai para além da sua definição e delimitação, abordando as questões da descentralização e territorialização das políticas educativas.

Tratando-se de um processo complexo, social e histórico, em que estão envolvidos múltiplos atores, o estudo implica a sua abordagem em diferentes níveis ou escalas da ação pública, tendo em conta os diferentes tempos e espaços da construção e da operacionalização da política.

Desta forma a tese não ignora e considera as diversas relações entre a esfera local, nacional e global, assumindo contudo, obviamente, um 'posto de observação' local para o estudo dessas relações.

Em síntese, podemos caracterizar esses três níveis ou escalas, que se cruzam e interrelacionam, do seguinte modo:

- (i) O político-organizacional - aquele onde se definem e justificam as políticas públicas nacionais e a sua inter-relação, quer com as políticas transnacionais, quer com as supramunicipais e locais;
- (ii) O organizacional-administrativo - aquele que reside nos poderes intermédios e nas políticas supramunicipais e locais, que reinterpretam a política nacional (importa fazer aqui uma chamada de atenção para a questão do "supramunicipal", que nesta análise integra três patamares distintos:
  - a. o supramunicipal territorial da CIM Alto Minho, que abarca o território correspondente à NUT III Minho –Lima, e integra os 10 concelhos do distrito de Viana do Castelo;
  - b. o supramunicipal do agrupamento de escolas, selecionado como objeto de estudo empírico, e que se constitui como um agrupamento intermunicipal, uma vez que integra

escolas localizadas em dois concelhos distintos (Ponte de Lima e Viana do Castelo);

c. o supramunicipal das AEC's, materializado no conselho geral do agrupamento, órgão estratégico que integra como membros os representantes das duas autarquias e onde são tomadas todas as decisões sobre as AEC's.

(iii) O da ação pública – onde de facto se faz a operacionalização da política, nas autarquias e nas escolas, entendida como o resultado da tensão entre os dois níveis anteriores e aquele em que o pedagógico emerge como ação.

Assim sendo, e de forma sintética, todo o trabalho concretizado nesta tese está organizado no presente volume e nos respetivos anexos, que optamos por colocar num segundo volume. Este primeiro volume compreende duas partes, mediadas pela introdução, pelas considerações finais e pela bibliografia.

A primeira parte, em que esboçámos o modelo conceptual de análise em torno da nossa problemática - a relação entre o poder local e a construção das políticas públicas de educação – bem como do nosso objeto de estudo – a emergência de um novo paradigma de regulação local da ação pública educativa, é composta por dois capítulos (I e II):

- o primeiro é mais direcionado para um olhar sobre o poder local, em que abordaremos as questões da política organizacional e do comportamento político, algumas teorias administrativas e modos de análise do funcionamento das organizações a partir do uso de metáforas que, em conjunto, nos permitirão perceber os principais avanços e recuos da descentralização, assim como a polissemia da política pública;
- o segundo capítulo é focalizado nas questões das relações entre o local e a educação onde, para além de se efetuar uma breve resenha da evolução das políticas educativas em Portugal, se desenvolvem as questões concetuais da (des)centralização e da (des)concentração, para a definição dos modelos político-administrativos, da regulação do local e da territorialização da educação enquanto política pública.

A segunda parte, refere-se à componente empírica e metodológica do estudo, pelo que desenvolveremos a análise e a caracterização do nosso objeto de estudo empírico, que integra o Agrupamento intermunicipal de Arga e Lima (estudo de caso), no contexto sociogeográfico mais amplo da CIM Alto Minho, sobre os quais efetuámos a caracterização e as análises do programa AEC nas suas diversas dimensões. Esta parte é composta pelos seguintes três capítulos (III, IV e V):

- o terceiro capítulo é direcionado para a construção do objeto de estudo, onde serão abordadas as questões não só da justificação de escolha da temática, mas também da investigação, e onde se procederá à delimitação do objeto de estudo e se delineará a metodologia e o desenho da investigação;
- o quarto capítulo será focalizado nas Atividades de Enriquecimento Curricular, assumido como analisador privilegiado da ação pública, no qual desenvolveremos, por um lado, o contexto empírico, nomeadamente o seu enquadramento territorial no Alto Minho e no Agrupamento e, por outro, as dimensões política, administrativa e pedagógica daquela medida educativa;
- por último, no quinto capítulo, entramos no “estudo de caso” propriamente dito, efetuando a caracterização das AEC’s no Agrupamento Arga e Lima, nos seus diversos domínios e dimensões, desde o funcionamento e oferta até aos efeitos e consequências na vida das escolas, nos alunos e no currículo.

No que respeita às considerações finais, destacamos o papel das “conclusões” ou inferências parcelares que se foram realizando ao longo do texto nos diferentes capítulos, salientando que, não deixam de ter a sua devida relevância, caso não sejam mencionadas neste momento final. Ao mesmo tempo destacamos o valor relativo das mesmas. A natureza do próprio trabalho de investigação, mais pragmático do que académico, que se constituiu como um processo de constante construção sendo por isso incompleto e inacabado (porque limitado a um espaço e tempo), torna estas considerações provisórias, passíveis de questionamento e de reformulações em futuros trabalhos sobre esta temática.

De qualquer forma avançamos com algumas apreciações, que se prendem com a centralidade da dimensão descritiva da nossa tese e com o que nos foi permitido inferir através dos dispositivos teórico e metodológicos utilizados.

Essencialmente, consideramos três pontos, nestas considerações finais:

- Num primeiro ponto, tentamos resumir, através de uma análise SWOT<sup>1</sup>, a análise generalista, empirista e pedagógica da oferta local do programa AEC, no Agrupamento Intermunicipal de Arga e Lima, colocando-nos na perspetiva construída a partir dos enfoques que os diferentes intervenientes assumiram, quer na documentação oficial, quer nas entrevistas concedidas;
- Num segundo ponto, as considerações finais direcionam-se para a nossa problemática e objeto de estudo, numa tentativa de dar resposta à nossa questão de partida, pressupostos e preocupações iniciais da investigação;
- Por último, num terceiro ponto focaremos alguns aspetos que poderão ser considerados eventualmente interessantes, passíveis de serem aprofundados em futuros estudos, que concorrem para o aperfeiçoamento da política/medida em análise, em que o nosso pressuposto inicial, de que a “meta-regulação” das políticas públicas, poderia ser efetuada no âmbito de uma entidade regional ou supramunicipal, a ser considerada no âmbito de uma eventual intermunicipalização da educação.

Termino com a enunciação da bibliografia de referência, destacando-se o facto de para além desta, considerar também, uma bibliografia que denominaremos de “passiva”. Esta integra outras referências bibliográficas consultadas que concorreram e serviram de base para auxiliar a linha de raciocínio e que serviram de suporte a todo este trabalho.

---

<sup>1</sup> Acrónimo criado por dois professores da Harvard Business School: Kenneth Andrews e Roland Christensen para designar Forças (Strengths), Fraquezas (Weaknesses), Oportunidades (Opportunities) e Ameaças (Threats).

No que se refere ao segundo volume, contém os Anexos<sup>2</sup> que entendemos fundamentais para a fácil leitura do trabalho, e que devido ao seu volume considerável não cabiam neste primeiro volume. No entanto, devido ainda à dimensão elevada de alguns ficheiros, nomeadamente os quadros de tratamento de dados e à impossibilidade da sua impressão em papel, todos os restantes anexos<sup>3</sup>, quer os mencionados neste trabalho, quer os considerados importantes para a construção do mesmo, encontram-se em suporte digital, num CD, no final da página deste primeiro volume, juntamente com o PDF deste tese.

Numa breve nota final, diremos que esta tese pretende contribuir para o esclarecimento do modo como é construída uma determinada política pública integrada num processo mais amplo de descentralização e como essa política se revela um exemplo ilustrativo dos limites e das potencialidades da descentralização educativa em Portugal, exemplo esse que nos permite supor a emergência de um novo modelo regulatório para a transferência de poderes do centro para a periferia.

---

<sup>2</sup> Anexo 1- as dez, das onze entrevistas efetuadas, devidamente transcritas (uma delas não teve autorização para sua gravação e, por isso, apenas foram retidas meras notas informativas); Reparei que estas notas não estão em formato “justificar” que já coloquei, Anexo 2 – Guião da entrevista;

Anexo 3 – Um exemplar de uma ficha da DREN- EAE-VCT, das 180 que analisamos.

<sup>3</sup> Anexo 3- Ficheiro completo com todas as 180 fichas da DREN-EAE.VCT;

Anexo 4 – Quadro Excel de Tratamento de Dados das Escolas do Alto Minho;

Anexo 5 - Atas de reunião do Agrupamento AAL, Planificações e Relatórios de Acompanhamento e Avaliação das AEC's;

Anexo 6 – Outros elementos.



## **PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL**

### **DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS À AÇÃO PÚBLICA: ESBOÇO DE UM MODELO CONCEPTUAL DE ANÁLISE**





De acordo com o título do presente estudo, “A (Des) centralização da Educação: Paradigma do Município Regulador, tendo por analisador o Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular”, assumimos que a investigação circula em torno de um exercício teórico e metodológico de análise de uma política pública específica - as AEC's - desde a sua justificação e definição, até à sua execução e avaliação. Ou seja, pretendemos estudar o percurso socialmente construído que transforma a política pública em ação pública, dando a conhecer a sua complexidade e a sua temporalidade, a sua capacidade de transformar e de alterar o rumo da própria política que o originou.

Assim, a construção do nosso objeto de estudo, que não é mais do que a emergência de um novo paradigma de regulação local da ação pública, faz-se em torno de uma problemática clara: a relação entre o poder local e a construção das políticas públicas de educação.

Também pretendemos entender as AEC, que consideramos como um analisador privilegiado daquela relação, pelas razões que mais adiante apresentaremos, no contexto mais geral das políticas públicas de descentralização e territorialização da educação em Portugal, bem como dos seus efeitos.

Tratando-se de um processo complexo, social e histórico, em que estão envolvidos múltiplos atores, o estudo implica a sua abordagem em diferentes níveis ou escalas da ação pública, em diferentes tempos e espaços da construção e da operacionalização da política. Desta forma, consideramos três níveis:

- (i) O político-organizacional - aquele onde se definem e justificam as políticas públicas nacionais e a sua inter-relação quer com as políticas transnacionais, quer com as supramunicipais e locais;
- (ii) O organizacional-administrativo- aquele que se situa ao nível dos poderes intermédios e das políticas supramunicipais e locais, que reinterpretem a política nacional;
- (iii) O da ação pública – onde de facto se processa a operacionalização da política, nas autarquias e nas escolas,

entendida como o resultado da tensão entre os dois níveis anteriores e aquele em que o pedagógico emerge como ação.

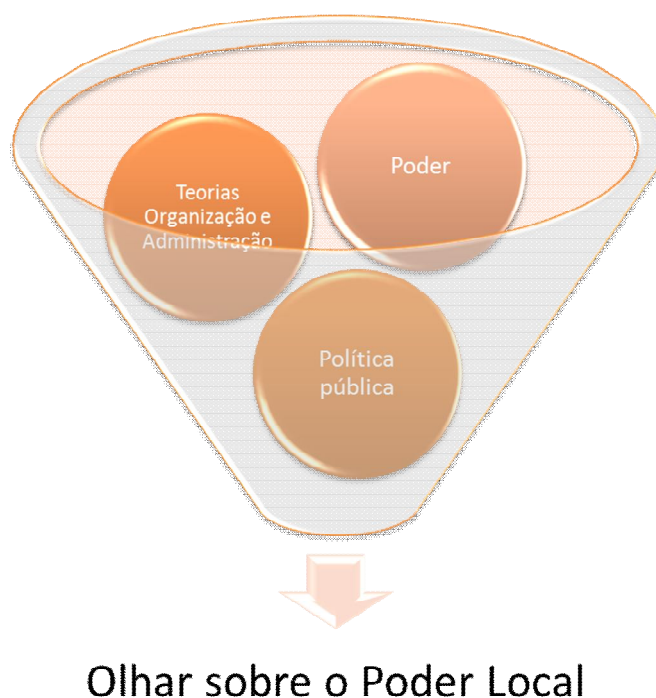
Desta forma, olhamos para as AEC como uma política pública no domínio da descentralização do sistema educativo e entendemo-la como uma ação pública multirregulada. A sua análise implica a construção de um modelo conceptual em que se procura desenvolver um trabalho de identificação do processo de construção política do local em educação, que vai para além da sua definição e delimitação, abordando a questão da descentralização e territorialização das políticas educativas.

Neste sentido, nesta primeira parte e de forma a delinear um fio condutor ao presente trabalho, desenvolveremos dois capítulos: um primeiro mais direccionado para um olhar sobre o poder local, em que abordaremos as questões da política organizacional e do comportamento político, algumas teorias administrativas e modos de análise do funcionamento das organizações a partir do uso de metáforas que, em conjunto, nos permitirão perceber os principais avanços e recuos da descentralização, assim como a polissemia da política pública; um segundo capítulo, mais focalizado nas questões das relações entre o local e a educação onde, para além de se efetuar uma breve resenha da evolução das políticas educativas Portugal, se desenvolvem as questões da (Des) Centralização e (Des) Concentração, para a definição dos modelos político-administrativos, da regulação do local e da territorialização da educação enquanto política pública.

## CAPÍTULO I - UM OLHAR SOBRE O PODER LOCAL

Como referimos anteriormente, na construção do nosso quadro concetual procura-se desenvolver um trabalho de identificação do processo de construção política do local em educação, que vai para além da sua definição e delimitação, abordando a questão da descentralização e territorialização das políticas educativas.

Deste modo, no primeiro capítulo, e tal como nos ilustra a Figura 1, pretende-se clarificar e trazer à luz conceitos como o de poder e de políticas públicas, as principais teorias sobre a organização e administração, de forma a “trilhar” uma leitura que nos permitirá perceber os principais avanços e recuos da descentralização, as questões da política organizacional e comportamento político, de forma a ir “afunilando” o espaço de estudo da administração local e das políticas educativas locais.



**Figura 1.** Quadro concetual para um olhar sobre o poder local em Portugal.

## 1. Política organizacional e comportamento político

Começando então por abordar o conceito de poder, este constitui-se como um conceito complexo, mas essencial para a compreensão do comportamento dos indivíduos e dos grupos nas organizações, daí dedicar um subcapítulo ao conceito de poder, integrado numa perspetiva organizacional.

Poderemos encontrar na literatura diversas definições de “Poder”. No entanto, apesar desta diversidade, é possível distinguir alguns traços comuns e identificar “palavras-chave” deste conceito, como: interação, situação, influência, capacidade, dependência, resistência.

Tal como nos sugerem as definições de Dahl (1957, cit in. Cunha, Rego, Cunha, e Cabral-Cardoso, 2004: 661), “A tem poder sobre B, na medida em que pode obrigar B a fazer algo que este não faria sem a intervenção de A”, e de Handy (1985, cit in. Cunha et al., 2004: 661) “poder é aquilo que permite a A modificar as atitudes e comportamentos de B”, o poder pressupõe a existência de alguma forma de interação entre atores sociais. Não se trata de um atributo individual, mas implica a relação entre um dado indivíduo ou grupo, e outros indivíduos ou grupos.

Por outro lado o poder é relativo, isto é, nenhum indivíduo, grupo ou organização é “poderoso” ou “impotente”, em abstrato, mas em relação a outros atores. French (1956, cit. in Cunha et al. 2004: 661), quando define que “o poder que A tem sobre B é igual à máxima força que A pode exercer sobre B, menos a máxima força que B pode mobilizar em sentido contrário”, vai mais longe, ao traduzir o poder como uma relação competitiva de forças entre dois atores.

O poder também é situacional, ou seja, o poder de um indivíduo ou grupo depende normalmente do contexto, pois nem sempre alguém pode ser considerado poderoso em qualquer circunstância, o que implica uma componente dinâmica, pois o poder ou as relações de poder sofrem alterações constantes.

Através das definições de Lee e Lawrence (1991, cit. in Cunha et al., 2004: 661) “o poder é a capacidade de influenciar indivíduos, coisas, situações e decisões” e de Yulk (1998, cit. in Cunha et al., 2004: 661) “o poder é a

influência potencial de um agente sobre as atitudes e comportamentos de uma ou mais pessoas-alvo”, poderemos verificar que o poder é exercido através da influência, isto é, da capacidade para modificar ou condicionar atitudes, valores e comportamentos.

De qualquer modo, o poder efetivo de A sobre B não implica necessariamente que A pratique táticas de influência (ordens, ameaças, persuasão racional,...) na relação com B. Neste sentido, o poder é visto como uma capacidade, um potencial, que não precisa de ser exercido para se transformar em poder, bastando que os outros o percebam como tal (Brass & Burkhard, 1993). Este poder, como capacidade, está bem latente nas definições de: Salancik e Pfeffer (1977, cit. in Cunha et al., 2004: 661) “o poder é a capacidade de se conseguir os resultados que se deseja”; Greiner e Schein (1988, cit. in Cunha et al., 2004: 661) “poder é a capacidade de levar outra pessoa ou grupo a aceitarem as nossas ideias ou planos. Em essência, o poder capacita para obter dos outros o que deles se pretende”; Mintzberg (1989, cit. in Cunha et al., 2004: 661) “poder é a capacidade de produzir ou modificar os resultados ou feitos organizacionais”; e de Finkelstein (1992, cit. in Cunha et al., 2004: 661) “poder é a capacidade dos atores individuais obterem o que desejam”.

Quando Johns (1996, cit. in Cunha et al., 2004: 661) define que “poder é a capacidade de influenciar outros, que estão numa situação de dependência”, constatamos que o poder pressupõe dependência. A tem poder sobre B se este depender de A e não tiver alternativas para obter o que pretende. Por conseguinte, verifica-se que a relação de dependência entre dois atores é inversa à relação de poder entre eles. Quanto maior a dependência de B relativamente a A, maior o poder deste sobre B, realçando Johns (1996), que esta relação de dependência não implica necessariamente uma má relação entre os intervenientes.

Por último, e para finalizar as “palavras-chave” que o conceito de poder integra, o poder pressupõe resistência. Como refere Emerson (1962, cit. in Cunha et al., 2004: 661), “poder de A sobre B é igual à resistência de B que pode ser ultrapassada por A”. Ressalta também que o poder é a capacidade de resistir a uma influência indesejada. Este poder é maior quanto menor for o poder de quem exerce essa influência.

A compreensão do conceito de poder também beneficia da distinção das fontes de poder, que poderão ser: fontes de poder interpessoal, estrutural e contextual.

No que diz respeito às fontes de poder interpessoal, French e Raven (1959) distinguem cinco fontes, que dão origem a cinco tipos de poder: legítimo, coercivo, compensatório, do conhecimento, e de referência.

Os primeiros três derivam da posição do indivíduo na organização formal e não de características do próprio. Se este for substituído ou se o enquadramento institucional for alterado, estes tipos de poder sofrem apenas os ajustamentos correspondentes.

- (i) Poder legítimo – baseado nas prerrogativas da posição do indivíduo na hierarquia formal que lhe atribuem autoridade para tomar decisões que afetam os seus subordinados. O indivíduo tem poder porque os outros lhe reconhecem legitimidade e assim se dispõem a cumprir o que deseja/ordena. Ou seja, a eficácia do exercício do poder depende da sua aceitação por parte dos subordinados. Nas organizações burocráticas, o âmbito da legitimidade dos indivíduos que ocupam lugares de autoridade encontra-se tendencialmente estabelecido nos regulamentos;
- (ii) Poder coercitivo - baseado na capacidade de punir, de provocar o medo (de ser penalizado) a quem se encontra na situação de dependência. O indivíduo tem poder porque os outros receiam que ele aplique punições a quem não cumpra/obedeça;
- (iii) Poder compensatório – Baseado na capacidade de compensar, de distribuir recompensas. A sua eficácia depende da medida em que os outros valorizem e desejem aceder às recompensas que percebem que podem ser facultadas.

Os dois últimos tipos de poder interpessoal, ao contrário dos anteriores, derivam de características, atributos ou capacidades pessoais, exercendo-se, em grande parte, no seio da organização informal.

- (i) Poder informacional ou do conhecimento – Baseado no acesso ou controlo de informação, conhecimentos ou competências vitais para a organização. Os outros necessitam dessa informação ou acreditam e reconhecem as suas competências e conhecimentos.

Este tipo de poder não é só detido exclusivamente pela gestão de topo, sendo acessível a indivíduos situados noutras escalões da organização. Ou seja, sempre que um indivíduo detém conhecimentos e/ou informações de que outras entidades (indivíduos, grupos, organizações) dependem, ele tem poder sobre elas, independentemente do seu nível hierárquico;

- (ii) Poder referente - Baseado na admiração, respeito e carisma. O indivíduo tem poder porque os outros o respeitam e se identificam com ele. Este tipo de poder também é independente de qualquer posição hierárquica.

A análise destes tipos de poder permite-nos duas observações: 1) o poder de um indivíduo numa organização não depende apenas da sua posição hierárquica, ou seja, o poder pode ser exercido também debaixo para cima ou lateralmente; 2) estes vários tipos de poder não são independentes, isto é, os indivíduos combinam bases de poder de diversos tipos, seja simultaneamente, seja em diferentes momentos e/ou com diferentes alvos.

No que diz respeito às fontes de poder estrutural e contextual, divergem das anteriores (interpessoais), por resultarem, não das características ou atributos individuais, mas da natureza do sistema social (Brass & Burkhardt, 1993).

A estrutura organizacional é em si mesma uma fonte de poder, uma vez que determina os níveis de responsabilidade e de discricionariedade, isto é, os diferentes níveis de poder formal e de autoridade dos indivíduos que ocupam posições nessa estrutura, bem como o tipo e natureza de informação que nela circula.

Por outro lado, os diversos fatores contextuais podem constituir fontes de poder ou funcionar como redutores ou potenciadores de outras fontes.

Integram este tipo de fontes de poder, o controlo ou capacidade para gerar mais recursos, o controlo das contingências estratégicas e a cultura organizacional. Esta última importante fonte contextual representa o conjunto de significados partilhados por uma organização, que se traduz em padrões de comportamento, numa certa tradição e “forma de fazer as coisas”, nessa mesma organização. Estes padrões de comportamento refletem relações de poder, já que determinam “o que costuma ser feito” e o que é ou não aceitável.



De acordo com Cunha et al. (2004), nos primórdios do seu estudo o conceito de poder tendia a ser reduzido ao poder estrutural, designado por “autoridade”, isto é, o poder que advém da posição hierárquica na organização (March & Simon, 1958; Peabody, 1962). Esta “autoridade” era por sua vez categorizada em: (i) formal – integrando a autoridade legítima e a hierárquica; (ii) funcional – integrando a autoridade técnica, que advém da competência profissional; (iii) pessoal – oriunda de aspetos como o carisma, a popularidade e a relação estabelecida com os subordinados. Todas as outras fontes de poder, que não derivassem de algo objetivo e mensurável, como a hierarquia (do poder institucional) eram ignoradas. Embora Pfiffer e Sherwood (1960) já reconhecessem a política como “algo endémico” nas organizações, a perspetiva política permaneceu sempre à margem da teoria organizacional.

O ponto de viragem nesta matéria surge com o modelo de escolha política de March (1962, cit. in Cunha et al., 2004: 660), considerado um passo importante para a compreensão dos comportamentos políticos e sobretudo para a sua legitimação académica, que admite que, “quando as preferências ou interesses dos vários atores divergem ou conflituam, o resultado do processo de decisão é determinado pelo poder dos diversos atores (e a forma como esse poder é exercido)”. Apesar disto, autores clássicos da teoria organizacional, como Cyert e March (1963), embora admitindo a existência de uma dimensão política nos processos de decisão, mantinham ainda uma visão muito redutora da questão, continuando a privilegiar os aspetos estruturais e cognitivos, ignorando a organização informal e a dimensão emocional do comportamento organizacional.

Como defende Cunha et al. (2004), dado que as relações de poder e os comportamentos de influência se exercem também, e sobretudo, ao nível do informal e fazem apelo às emoções, o estudo destas temáticas, exige que se adote uma perspetiva diferente das organizações e da forma como as decisões emergem do seu seio. Uma perspetiva que admita que as decisões não são tomadas de forma racional e em nome de um pretensio bem comum, resultando antes de um processo que envolve pressão e influência, exercida pelos diversos indivíduos e grupos que a integram, que têm interesses diferentes e preocupações distintas dos seus interesses próprios, tendo estas diferenças

origem, não apenas na organização, mas na sociedade como um todo (Cunha, 2004).

Esta será a perspetiva de abordagem deste estudo, em que se entende que as decisões, de acordo com Walsh, Hinings, Greenwood, e Ranson (1981) e Farrell & Petersen (1982, cit. in Cunha et al., 2004: 673), “são o produto de um delicado processo de interações, compromissos e negociações entre os diversos indivíduos e grupos que integram a organização, podendo envolver grupos de pressão exteriores, formando constelações de interesses em permanente rearranjo”. Como defende Pfeffer (1981), só nesta perspetiva é possível estudar e compreender as atividades exercidas, com o objetivo de obter, alargar e utilizar poder de modo a influenciar, em prol das suas preferências e interesses próprios, decisões importantes, relativamente às quais existe incerteza e desacordo quanto ao resultado. As relações de poder e a atividade política surgem, assim, segundo Tushman (1977), não como resultado da perversidade de alguns indivíduos ou grupos, mas como uma característica natural dos processos de decisão em condições de incerteza.

Dentro da perspetiva de poder que interessa a este estudo, encontra-se também o conceito de poder de Michel Foucault. Nas teorias políticas anteriores a este autor, o poder estava geralmente associado à figura da Igreja ou do Estado. Toda a teoria política clássica, desde Maquiavel, passando pelos contratualistas (Hobbes, Locke e Rousseau) até Marx, discutia como legitimar o poder de uns poucos sobre muitos e, assim, manter (ou subverter, no caso de Marx) a ordem social.

Para o autor, o poder não é algo que se possa possuir, portanto, não existe em nenhuma sociedade divisão entre os que possuem e os que não possuem poder. Segundo Foucault (2004), o poder não existe, apenas se pode dizer que o poder se exerce, circula ou se pratica. O que existem são relações, “práticas de poder”, daí, para Foucault, o poder ser antes uma prática social, expressa por um conjunto de relações. Desta forma, o poder é retirado do exclusivo campo político para ser integrado no quotidiano. Sem deixar de reconhecer que os interesses hegemónicos de diferentes grupos sociais se encontram por trás de situações de poder generalizadas, considera-se que não é a única manifestação do poder propriamente dito.

(...) a ideia de que existe, em um determinado lugar, ou emanando de um determinado ponto, algo que é um poder, parece-me baseada numa análise enganosa e que, em todo caso, não dá conta de um número considerável de fenómenos. Na realidade, o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado. (...) Mas se o poder na realidade é um feixe aberto, mais ou menos coordenado (e sem dúvida mal coordenado) de relações, então o único problema é munir-se de princípios de análise que permitam uma analítica das relações do poder. (Foucault, 2004)

Para o autor, ao contrário das teses althusserianas, segundo as quais todo poder emana do Estado para os aparelhos ideológicos, existem as chamadas “micropráticas” do poder.

De modo geral, penso que é preciso ver como as grandes estratégias de poder se incrustam, encontram suas condições de exercício em microrelações de poder. Mas sempre há também movimentos de retorno, que fazem com que estratégias que coordenam as relações de poder produzam efeitos novos e avancem sobre domínios que, até o momento, não estavam concernidos. (Foucault, 2004)

Deste ponto de vista, o poder não se restringe ao governo, mas alastra-se pela sociedade num conjunto de práticas, a maioria delas essenciais à manutenção do Estado.

A essência do poder não pode ser apreendida senão no interior de práticas reais e efetivas e na relação direta com o seu campo de aplicação. Desta forma, não será lógico, considerar o nível macro como ponto de partida para a sua análise, sem ter em conta a multiplicidade de atos diariamente protagonizados pelo indivíduo. Não é algo que se precipita sobre este, encontra-se institucionalizado nas formações sociais. A ideia é que o poder se gera e materializa numa gama extensa de relações pessoais, constituindo estruturas impessoais.

Existem dois grandes planos em que se agrupam as diferentes manifestações de poder, tomando como critério a extensão das mesmas: um constituído pelas relações interpessoais, que não alcançam a totalidade de

elementos de um grupo e outro caracterizado por formas institucionalizadas que operam como espaços fechados. Neste último caso, já não se verifica o exercício de poder de um indivíduo sobre outro, mas de um grupo sobre outro. Os dois planos têm dinâmicas diferentes e geram formas de perpetuação e defesa diferentes.

Foucault (2004) parte do princípio de que existem duas esferas em que se consolidam essas práticas, cada uma delas com os seus próprios mecanismos de legitimação, atuam como “centros” de poder e elaboram o seu discurso e a sua legitimidade. Uma das esferas é constituída pela ciência. A outra, pelo contrário, é formada por todos os demais elementos que podem ser definidos como integrantes da cultura. O campo ideológico, as diferenças de género, as práticas discriminatórias, as normas e os critérios de normalidade estão dentro da segunda esfera.

Utilizando a genealogia do sistema, Foucault (2004) chega à conclusão de que a instauração da sociedade moderna supôs uma transformação na consagração de novos instrumentos pelos quais se pode canalizar o poder. De forma paralela, construiu-se um conjunto extenso de discursos que conferiram força e capacidade de se expandir a essas novas formas de poder. Para alcançar essa meta, deve-se estruturar uma pequena rede de poderes entrecruzados, que vão, no seu caminho, conformando os indivíduos. O poder não tem uma única fonte nem uma única manifestação, mas uma extensa diversidade de formas.

Chegados ao ponto final deste capítulo, importa salientar que, segundo Burrell e Morgan (1979), a falta de consenso na literatura sobre o conceito de política (organizacional) e comportamento político (organizacional) reflete a complexidade do tema e a diversidade paradigmática das ciências sociais. No entanto, apesar da diversidade de perspetivas, existe um consenso quanto às condições e contextos indispensáveis para a ocorrência de atividade política, nomeadamente, e segundo Bradshaw-Camball e Murray (1991), a existência de duas ou mais partes (indivíduos ou grupos) de algum modo interdependentes, em que pelo menos uma das partes tem a perceção de que os seus interesses divergem dos interesses dos outros e que essa divergência é potencialmente conflituosa, o que tenderá a induzir essa parte a algumas

ações que visem influenciar o processo, por forma a obter um resultado que satisfaça melhor o seu próprio interesse.

Os conceitos de poder, política e influência, apesar de interrelacionados, são conceitualmente e empiricamente distintos. A distinção entre poder e política, na literatura, tende a fazer-se, essencialmente, em torno da sua natureza, isto é, o poder como capacidade e a política como ação, daí o uso da definição “política é o poder em ação”, por diversos autores (Lee & Lawrence, 1991; Vecchio, 1997). Todavia, embora distintos, os conceitos de poder e política interrelacionam-se, uma vez que o sucesso na atividade política tende a contribuir para um reforço do poder que, por sua vez, potencia as probabilidades de sucesso na atividade política.

Como refere Cunha, (2004), a relação entre poder e política é complexa, pois seria redutor identificar a política com o exercício tático do poder que visa exercer influência. Com efeito, nem todo o exercício de poder com vista a influenciar o comportamento de outros pode ser considerado político. Alguns autores, como Zuker (1991) consideram mesmo que a influência tem uma natureza não-política, já que na sua definição refere que quem influencia fá-lo com o intuito de afetar atitudes, valores ou comportamentos, mas sem recorrer à coação ou autoridade e visando que o alvo influenciado sinta que isso é feito no seu próprio interesse. Huczynski (1996) retoma esta ideia e apresenta a influência como uma alternativa ao poder coercitivo e poder legítimo, evitando a desconfiança e hostilidade de quem é influenciado. Pelo contrário, o influenciado “poderá fazer coisas sem saber bem porquê, mas sentir-se-á bem com isso” (Huczynski, 1996: 7).

Tal como com o conceito de poder, também é possível identificar palavras-chave e encontrar pontos comuns entre as diversas definições de comportamento político, integrando estas diferentes variáveis diferentes conceitos de comportamento organizacional.

Embora a influência possa ser exercida através de meios não-políticos, segundo Huczynski (1996) e, portanto, o conceito de influência não se esgote na dimensão política, a atividade política destina-se fundamentalmente a exercer influência, isto é, a modificar ou condicionar atitudes, valores ou comportamentos de quem é influenciado. Esta componente distintiva encontra-se patente na definição de Mayes e Allen (1977, cit. in Cunha et al., 2004: 673),

para quem “a política organizacional pode ser interpretada como a gestão de processos de influência que visam fins não aprovados pela organização - ou que, almejando fins aprovados, recorrem a meios não aprovados”. Nesta definição também se encontra patente a legitimidade organizacional. Na sua conceção, o comportamento é político sempre que a influência seja exercida em prol de fins não legitimados pela organização, ou de fins legítimos, mas exercidos através de meios não legitimados. Muitas vezes a ação política ilegítima (não confundir com ilegal) é, por vezes, exercida, com o fim último de legitimar uma dada política.

Segundo Drory e Romm (1990), a fronteira entre legitimidade e ilegitimidade organizacional é de natureza percetiva e determinada por quem tem poder. Isto leva-nos a outra componente distintiva - a natureza percetiva do comportamento organizacional – isto é, comportamentos percebidos por alguns indivíduos como “políticos” podem ser vistos por outros de forma diferente, consoante a perceção dos mesmos.

A atividade política pressupõe a perceção de interesses divergentes entre os diversos atores envolvidos, implicando alguma forma de resistência ou oposição. Ou seja, um pré-requisito para a ocorrência de comportamentos políticos será a perceção de um conflito de interesses que pode conduzir a conflitos efetivos, sempre que um indivíduo ou grupo procura satisfazer os seus interesses em detrimento dos interesses dos outros, fazendo-o de uma forma inaceitável. A definição de Wildavsky (1964, cit. in Cunha et al., 2004: 673) ilustra esta outra componente distintiva, “a política organizacional representa um conflito entre atores que desejam que as suas preferências na definição de uma política prevaleçam sobre as preferências dos outros”.

De acordo com Farrell e Petersen (1992, cit. in Cunha et al., 2004: 673), “comportamentos políticos são as atividades extra papel que visam influenciar a distribuição de vantagens e desvantagens no seio da organização”. É comum, em diversos autores, esta ideia de que a atividade política é, em larga medida, uma atividade de bastidores, não sancionada pela organização, e que tende a desenvolver-se frequentemente no seio de uma organização informal. Recorde-se que, segundo Krackhardt e Hanson (1993), a organização informal é entendida como a rede de relações estabelecidas entre indivíduos de uma organização, não conformes com o previsto no organigrama. Convém contudo

diferenciar estas redes, tendo em conta a finalidade e génese da sua formação, podendo distinguir-se como redes de confiança, redes de troca de informação e redes de aconselhamento, constituindo-se o conhecimento destas redes, em si mesmo, como uma fonte de poder. De realçar, segundo Drory e Romm (1990), que nem tudo o que acontece nos bastidores, ou no seio da organização informal, é necessariamente político.

Para serem designadas como políticas, as atividades terão que ser desenvolvidas em prol de interesses próprios, alertando-se para o significado constitutivo dos “interesses próprios”. A definição de Miles (1980) integra essa mesma componente, em que a política organizacional é o processo mediante o qual os indivíduos interdependentes ou grupos de interesse exercem o poder de que dispõe tendo como propósito influenciar os objetivos, os critérios ou os processos de tomada de decisão, assim prosseguindo o cumprimento dos seus interesses próprios. Embora o exercício de influência apareça em quase todas as definições de comportamento político, Farrell e Petersen (1982) salientam que é a intencionalidade dessa influência que caracteriza tais ações, ou seja, para Drory e Romm (1990), para que o comportamento possa ser apelidado de político, tem que envolver uma ação deliberada, intencional, que vise exercer influência em prol do interesse próprio.

Alguns autores salientam ainda a disfuncionalidade como elemento distintivo do comportamento político. Nesta perspetiva, o exercício intencional de influência em prol do interesse próprio transforma-se em comportamento político se afetar a eficácia organizacional (Pettigrew, 1973).

## **2. Teorias administrativas e modos de análise do funcionamento das organizações a partir do uso de metáforas**

Do poder passamos às organizações onde este é exercido. O mundo de hoje é uma sociedade composta por organizações, constituídas por pessoas e por recursos não-humanos (recursos físicos, materiais, financeiros, tecnológicos, etc.), sendo, por isso, extremamente heterogéneas e diversificadas, com tamanhos, características, estruturas e objetivos diferentes.

É nas organizações que as pessoas nascem, crescem, aprendem, vivem, trabalham, se divertem, são tratadas e morrem.

Neste sentido, e enquadrando-se este estudo no âmbito da administração escolar, que integra diferentes tipos de organizações da comunidade educativa, destacando-se a organização - administração local, considere fundamental efetuar uma abordagem às teorias organizacionais e administrativas, no sentido de construir um referencial teórico possibilitador de uma leitura desta organização.

De acordo com Chiavenato (2003), as sociedades são constituídas por organizações mais ou menos complexas e interdependentes do ponto de vista da sua administração. Assim, a administração é a “condução racional das atividades de uma organização seja ela lucrativa ou não-lucrativa” (Chiavenato, 2003: 2), que trata do planeamento, da estruturação, da direção e do controle das atividades. Daí a administração ser “imprescindível para a existência, sobrevivência e sucesso das organizações” (Chiavenato, 2003. 2).

Para uma análise das teorias organizacionais e administrativas, consideramos:

- (i) por um lado, a proposta de Chiavenato (2003), que divide essas teorias em duas abordagens:
  - a. abordagem prescritiva e normativa, que se preocupa em prescrever princípios normativos, em construir padrões, em prever situações para saber como a organização pode funcionar e como pode lidar com os problemas, onde se enquadram a teoria clássica, a das relações humanas, a neoclássica e a teoria da burocracia;
  - b. abordagem explicativa e descritiva que se preocupa em descrever, analisar e explicar as organizações, para que se encontrem as melhores soluções para os problemas, onde se encontram a teoria estruturalista, comportamental, dos sistemas e a teoria da contingência;
- (ii) por outro lado, a metodologia de análise do funcionamento das organizações de Gareth Morgan (1996), a partir do uso de metáforas. Este autor recorre ao uso das metáforas para ler e compreender as organizações e para melhor explicitar o que



significam, considerando-as, assim, “fenómenos complexos e paradoxais que podem ser compreendidos de muitas maneiras diferentes” (Morgan, 1996: 17). Nesta linha de pensamento, as organizações são entendidas como imagens: máquinas, organismos, cérebros, cultura, sistemas políticos, prisões psíquicas, fluxo e transformações e instrumento de dominação. Esta visão do autor tem subjacente a crença de que todos nós possuímos ideias convencionais “construídas sobre um pequeno número de imagens tidas como certas” (Morgan, 1996: 17) e que nos permitem compreender a vida organizacional e fazer leituras que não são mais do que “interpretações da realidade” (Morgan, 1996: 17).

No que respeita às teorias administrativas de carácter prescritivo e normativo, no início do século XX emerge uma abordagem clássica da administração, que valoriza a racionalidade formal. Nesta perspetiva, as organizações são entendidas como “coletividades orientadas para a procura de objetivos específicos, as quais exibem estruturas sociais com uma formalização relativamente elevada” (Scott, 1987, cit. in Cunha et al., 2004: 3).

De acordo com Cunha et al. (2004), nesta definição encontram-se expressas as linhas mestras do pensamento racionalista das organizações, que realçam aspetos como a homogeneidade, a unicidade dos objetivos, o primado da estruturação e a formalização. A organização racional visa pois, através de níveis elevados de planeamento e formalização, aumentar a eficiência e diminuir a incerteza.

Integram-se, dentro desta perspetiva e no âmbito da abordagem clássica da administração, autores como Frederick Taylor, que se preocupa com a máquina e o método de trabalho, colocando a ênfase nas tarefas, incentivando a organização racional do trabalho, procurando “aumentar a eficiência da indústria por meio da racionalização do trabalho do operário” (Chiavenato, 2003: 48) e Henri Fayol, que se preocupa com a organização formal, com os princípios da administração e que desenvolve uma teoria clássica, caracterizada pela ênfase na “estrutura, forma e disposição das partes que a constituem, além do inter-relacionamento entre essas partes”, (Chiavenato, 2003: 48), “preocupada em aumentar a eficiência da empresa por meio de sua

organização e da aplicação de princípios gerais da Administração em bases científicas” (Chiavenato, 2003: 48).

De acordo com o Chiavenato (2003), esta teoria caracteriza o “homo economicus” e “concebe a organização como um sistema fechado, rígido e mecânico (‘teoria da máquina’), sem nenhuma conexão com seu ambiente exterior” considerando que o que “era válido para uma organização era válido e generalizável para as demais organizações” (Chiavenato (2003: 49). Usando a metáfora mecanicista de Morgan (1996), verifica-se pois, nesta abordagem clássica, uma aproximação à imagem de organização como uma máquina, onde há rotina, onde as pessoas como as máquinas estão em determinado local a determinada hora para executar determinada tarefa. Nesta visão, as organizações constituem-se como “instrumentos criados para se atingirem (...) fins” (Morgan, 1996: 24). Embora este tipo de organização mecanicista desencoraje a iniciativa e leve as pessoas a cumprir ordens, tornou-se muito popular, não só pela eficiência no desempenho de determinadas tarefas mas também pela “habilidade que têm de reforçar e sustentar padrões particulares de poder e controle” (Morgan, 1996: 41).

Com a experiência de Hawthorne, realizada nos anos 30, nos Estados Unidos, surge a teoria das relações humanas, que realça a componente humana nas organizações, e que vem permitir verificar “que o comportamento dos indivíduos no trabalho não pode ser compreendido sem se considerar a organização informal” (Chiavenato, 2003: 130). Esta teoria foi desenvolvida por Elton Mayo e seus colaboradores e trouxe uma nova linguagem, passando-se a falar “em motivação, liderança, comunicação, organização informal, dinâmica de grupo, etc” (Chiavenato, 2003: 116). Esta teoria das relações humanas aparece na Europa apenas no final da 2ª Guerra Mundial, caracteriza o homem social e preocupa-se com “o comportamento humano e o relacionamento informal e social dos participantes em grupos sociais que moldam e determinam o comportamento individual” (Chiavenato, 2003: 116).

Em contraposição à perspectiva da organização racional, nesta perspectiva mais orgânica, que recebe o contributo da biologia, as organizações passam a ser vistas como “seres vivos” ou como “organismos” (Morgan, 1996), o que permitiu “identificar e estudar diferentes necessidades das organizações, enquanto ‘sistemas abertos’” (Morgan, 1996: 43), passando a integrar

conceitos como sobrevivência, relações com o ambiente e eficácia. O reconhecimento do ser humano nas organizações, bem como da sua importância, levou a considerar aspetos técnicos e humanos dentro das organizações, passando estas a ser consideradas como sistemas adaptativos, atentos às características da envolvente, de natureza transformacional e que implicam a afetação de recursos.

No final da 2ª Guerra Mundial, as alterações sociais e económicas fizeram com que “o mundo das organizações ingressasse numa etapa de grandes mudanças e transformações” (Chiavenato, 2003: 148), fazendo emergir a teoria neoclássica, como uma atualização da teoria clássica, e que vem retomar as questões do conceito de organização formal. A administração por objetivos, desenvolvida por Peter Drucker, a partir de 1954, “constitui o modelo administrativo identificado com o espírito pragmático e democrático da Teoria Neoclássica” (Chiavenato, 2003: 228).

Esta administração por objetivos decorre e está associada à teoria burocrática, que Max Weber desenvolveu por volta de 1940, sendo considerado como o pai do modelo ideal de burocracia, mas não do único modelo absoluto. Para este autor, a administração burocrática “significa fundamentalmente o exercício do controlo com base no conhecimento. É este o seu carácter especificamente racional” (Weber, 1947: 338). Neste sentido, a burocracia será “uma forma de organização humana que se baseia na racionalidade, isto é, na adequação dos meios aos objetivos (fins) pretendidos, a fim de garantir a máxima eficiência possível no alcance desses objetivos” (Chiavenato, 2003: 258). São, pois, características da burocracia, o seu carácter “legal, formal e racional, impessoalidade, hierarquia, rotinas e procedimentos padronizados, competência técnica e meritocracia, especialização, profissionalização e completa previsibilidade do funcionamento” (Chiavenato, 2003: 283). A teoria da burocracia caracteriza-se também “por uma conceção introvertida, restrita e limitada da organização” (Chiavenato, 2003: 499), pois encara-a como um sistema fechado e preocupa-se apenas com os aspetos internos e formais. O importante papel de Max Weber no desenvolvimento da burocracia é salientado por Morgan (1996), quando este se refere à organização racional e mecanicista e quando reforça que as organizações são,

na sua maioria, “burocratizadas”, tendendo a “funcionar mais eficazmente em ambientes que são estáveis” (Morgan, 1996. 43).

Passando agora para as teorias que se enquadram na abordagem explicativa e descritiva, a teoria estruturalista, que se constitui como “um desdobramento da teoria da burocracia e uma leve aproximação à teoria das relações humanas” (Chiavenato, 2003: 288), surge por volta dos anos 50, representando uma visão crítica da organização formal. Os contributos de Max Weber, que também “estudou as organizações sob um ponto de vista estruturalista” (Chiavenato, 2003: 254), foram fundamentais para ampliar a visão dos aspetos internos das organizações para as relações com outras organizações. A teoria estruturalista caracteriza o homem organizacional e privilegia “a interação organização-ambiente e a conceção da organização como um sistema aberto” com uma “macroabordagem inter e extraorganizacional” (Chiavenato, 2003: 499).

A partir da década de 1950, desenvolve-se, nos Estados Unidos, uma abordagem baseada no comportamento humano nas organizações que, na perspetiva de Chiavenato (2003: 324), “marca a mais forte influência das ciências do comportamento na teoria administrativa e a busca de novas soluções democráticas, humanas e flexíveis para os problemas organizacionais”. A teoria comportamental trouxe a abordagem das ciências do comportamento, colocando a ênfase nas pessoas dentro do contexto organizacional, como indivíduos que decidem a sua “participação ou não-participação na organização, como tomadores de opinião e decisão e solucionadores de problemas” (Chiavenato, 2003. 348). Logo, a organização é vista como um “sistema de decisões, em que todos se comportam racionalmente apenas em relação a um conjunto de informações que conseguem obter a respeito de seus ambientes” (Chiavenato, 2003: 364).

A partir de 1962, emerge o conceito de desenvolvimento organizacional relacionado com as ideias de “mudança e de capacidade adaptativa da organização à mudança que ocorre no ambiente” (Chiavenato, 2003:371). A teoria comportamental ampliou, assim, os conceitos de comportamento social para o comportamento organizacional, com interação entre a organização e o ambiente que a circunda, caminhando para uma abordagem de sistema aberto. Neste contexto, os contributos da psicologia, sociologia e biologia são

considerados fundamentais para ajudar a compreender que os seres humanos lutam para satisfazer as suas necessidades,

A linha seguida por esta perspetiva humanista da organização, na qual se podem integrar nomes como Likert (1967) e McGregor (1960), defende a conjugação dos objetivos organizacionais com os individuais, ou seja, defende que devem ser criadas condições organizacionais capazes de permitir às pessoas o alcance dos seus objetivos pessoais, ao mesmo tempo que canalizam os seus esforços na prossecução dos objetivos organizacionais (McGregor, 1960).

Durante esta década, a teoria de sistemas surge em oposição à microabordagem do sistema fechado, privilegiando a abordagem das organizações como sistema aberto que, na opinião de Chiavenato (2003: 493), “é o que melhor permite uma análise ao mesmo tempo profunda e ampla das organizações”. Esta teoria de sistemas abertos aporta uma visão ampliada das questões e problemas organizacionais, dando ênfase à “construção de modelos abertos que interagem dinamicamente com o ambiente e cujos subsistemas denotam uma complexa interação interna e externa” (Chiavenato, 2003: 499). A imagem da organização surge aqui como um cérebro, centrada “na ideia de que o cérebro é um sistema de processamento de informações” (Morgan, 1996: 83), que permite às organizações aprender a auto-organizar-se e aprender a aprender, possibilitando-lhes a inovação e a evolução. Desta forma, encontramos-nos perante uma perspetiva cognitiva da organização, que encara a organização como uma realidade socialmente construída, onde os atores sociais são processadores ativos de informação, existindo, pois, uma pluralidade de perspetivas (Cunha et al., 2004). Weick (1979, cit. in Cunha et al., 2004: 3) ilustra bem ao definir organização como “um corpo de pensamento pensado por pensadores pensantes”.

Constituindo-se as organizações, dentro de ambientes abertos, como “mini sociedades que têm os seus próprios padrões distintos de cultura e subcultura” (Morgan, 1996:125), não se pode deixar de considerar a imagem da organização como cultura. De facto, a metáfora da cultura que envolve o lado humano da organização “abre caminho para a reinterpretação de muitos conceitos e processos da administração tradicional” (Morgan, 1996: 140),

nomeadamente o de liderança, das relações da organização com o ambiente e da mudança organizacional.

Para finalizar a abordagem às teorias organizacionais e administrativas que se enquadram na linha explicativa e descritiva, uma breve nota relativa à teoria contingencial da administração, que “salienta que não se alcança a eficácia organizacional seguindo um único e exclusivo modelo organizacional” (Chiavenato, 2003: 498), pois a “estrutura da organização e seu funcionamento são dependentes da sua interface com o ambiente externo” (Chiavenato, 2003: 498). É a teoria contingencial que explica o “deslocamento da visualização de dentro para fora da organização: a ênfase é colocada no ambiente e nas demandas ambientais sobre a dinâmica organizacional”, (...) “no trabalho em equipa e na participação e comprometimento das pessoas” Chiavenato, 2003: 499). Assim, ao colocar ênfase no ambiente, esta teoria encara a organização como um sistema composto de subsistemas, procurando “analisar as relações dentro e entre os subsistemas, bem como entre a organização e seu ambiente e definir padrões de relações ou configuração de variáveis” (Chiavenato, 2003: 500). Segundo o autor, passou a estudar-se os ambientes e a interdependência entre a organização e o meio ambiente, valorizando a variável tecnologia.

Na sequência da “Era Clássica” - a que podem ser associadas as teorias de administração científica, a teoria clássica, das relações humanas e a teoria da burocracia - e da “Era Neoclássica” - que inclui a teoria neoclássica, estruturalista, comportamental, dos sistemas e a teoria da contingência – surge, a partir de 1990, a “Era da Informação”, que resulta do “tremendo impacto provocado pelo desenvolvimento tecnológico e pela tecnologia da informação” (Chiavenato, 2003: 576), e que coloca a tónica na produtividade, na qualidade, na competitividade, no cliente, na globalização, no conhecimento e no capital intelectual, o que “trouxe um novo contexto e uma avalanche de problemas para as organizações” (Chiavenato, 2003: 578). As organizações veem-se obrigadas a procurar novos modos de agir, para acompanhar a rapidez dos acontecimentos, para sobreviver a este processo de mudanças rápidas.

Contrariando a tradição hierárquica e numa visão futurista, o autor considerava que as organizações deste século apresentariam “características, como ambiguidade, menos fronteiras e comunicação mais rápida e intensiva

com seus membros, fornecedores e clientes” (Chiavenato, 2003: 612), organizando-se em rede de parcerias e valorizando o trabalho conjunto em equipa. Esta mudança, de uma organização tradicionalmente estruturada hierarquicamente, para uma forma de organização em rede, acarreta novas oportunidades e constrangimentos, que constituem um desafio para que se encontrem soluções adequadas à nova realidade.

Neste sentido, surgem as restantes imagens/metáforas da organização de Morgan (1996):

- (i) a imagem da organização como sistema político, pois nas organizações as estratégias de funcionamento baseiam-se em jogos de interesses, conflitos e poder, especificando que umas “podem ser muito autoritárias, enquanto outras podem ser modelos de democracia” (Morgan, 1996: 146). O uso desta metáfora deve-se à existência de pessoas interdependentes, com interesses divergentes ou diversificados, onde existe luta pela posse do poder, o que implica a necessidade de reconhecer a negociação e o conflito, como intrínsecas à organização, e a mudança como fonte de turbulência política (Cunha et al., 2004). Como refere Weick (1993, cit. in Cunha et al., 2004: 3), a organização política são “grupos de grupos, um conjunto de condições variáveis, ou uma federação de subculturas”. Se acrescentarmos a esta definição a perspetiva de Abell (1975, cit. in Hickson, Astley, Butler, & Wilson, 1981), que considera as organizações como coleções de zonas de negociação sobrepostas, poder-se-á derivar a definição que se segue: “as organizações são grupos de grupos que operam em condições variáveis e que desenvolvem subculturas; para harmonizar o funcionamento dos múltiplos grupos torna-se necessário proceder a negociações constantes, por forma a sobrepor os diversos interesses numa zona parcialmente comum” (Cunha et al., 2004: 7)
- (ii) a imagem como prisões psíquicas, que procura demonstrar que as pessoas podem ficar prisioneiras de ideias, pressupostos,

- crenças e regras, criando uma resistência inconsciente a mudanças na organização;
- (iii) a metáfora do fluxo de transformação, que revela que os indivíduos e a organização têm a possibilidade de escolher o tipo de autoimagem que irá guiar as suas ações e delinear o seu futuro, articulando-se com o ambiente, numa evolução com crises e contradições;
  - (iv) a metáfora do instrumento de dominação, que procura demonstrar que até as formas mais racionais e democráticas de organização podem resultar em modelos de dominação, com a divisão clara no posicionamento que se ocupa na organização.

Como se pode verificar pelo exposto, as organizações podem ser entendidas segundo uma variedade de perspetivas, linhas, teorias, abordagens, todas elas corretas, não se pondo em causa a sua validade, mas incompletas, se forem consideradas individualmente ou isoladamente, por abarcarem, dessa forma, apenas uma parcela da realidade, não passando de uma versão simplificada de uma realidade complexa (Cunha et al., 2004). Neste sentido, torna-se necessário abarcar uma “meta-metáfora”, capaz de integrar a riqueza de todas as metáforas anteriormente enunciadas. Entenda-se “meta” como “para além de”, entendendo-se pois a “meta-metáfora” como uma metáfora cujo alcance vai para além de cada uma das metáforas consideradas isoladamente. Esta perspetiva pretende argumentar que o todo, a “amálgama”, pode ser mais explicativo, uma vez que as múltiplas perspetivas se fundem e confundem num entrelaçado de subjetividade e objetividade, cognição e afeto, presente e passado, rotina e adaptação (Cunha et al., 2004).

Será pois esta perspetiva que adotaremos neste estudo, daí a necessidade de ter efetuado esta sinopse de todas as teorias da organização e administração. Esta perspetiva pluralista, em vez das habituais visões fragmentada e dispersas, apresenta as organizações como realidades múltiplas, multifacetadas, uma mistura de acontecimentos e interpretações parcialmente dependentes das características e interesses do observador ou, como refere Morgan (1996), como muitas coisas em simultâneo, sem deixarem de ser uma só.



### **3. Dos avanços e recuos da descentralização à polissemia da política pública**

As noções acima desenvolvidas permitem-nos analisar os principais avanços e recuos da descentralização em Portugal, já que se trata de uma administração com um determinado tipo de organização, onde são exercidos vários modos de poder.

Em Portugal, a tradição municipalista, tem a sua origem na época medieval, onde emergem os concelhos suportados pela carta de foral, passa pelo período liberal, renasce na 1.<sup>a</sup> República e sucumbe com o Estado Novo, no qual as Câmaras e Juntas de Freguesia não passavam de um mero prolongamento do poder central e de instrumentos do regime.

De acordo com Marques (1986: 2), o poder local durante o Estado Novo foi um “(...) longo período de centralização feroz, que transformou os órgãos autárquicos em extensões menores de administração central, presididos por mandatários nomeados pelo Governo que haviam de se caracterizar pelo seu espírito de obediência, acomodação e reivindicação controlada.”

Desta forma, as autarquias locais não possuíam qualquer autonomia, dependendo todas as decisões tomadas de aprovações, autorizações, subsídios da administração central, ficando as promessas eleitorais dos municípios eternamente como promessas, porque o executivo local não possuía poder de decisão exclusivo sobre nenhum domínio camarário (Portas; 1979).

As características do Estado Novo evidenciam, pois, o seu carácter centralista, que se revela desde 1928, quando Salazar, para aceitar o cargo de ministro das Finanças, impõe a condição de poder controlar todas as despesas do Orçamento Geral do Estado.

O Código Administrativo surge em 1936/40, como documento que regula o poder local e o seu exercício, definindo que a autarquia local é constituída por uma população e um território, que poderá corresponder a uma freguesia, a um concelho ou a uma província, sendo sempre qualquer parcela do Estado regulada pelas leis gerais que deste emanam.

A organização destas tinha como principais figuras de proa os governadores civis, entidades poderosas de nomeação governamental, que representavam o poder central nos distritos<sup>4</sup>.

As Câmaras Municipais, cujos titulares eram, direta ou indiretamente, nomeados pelo governo, normalmente entre os denominados “notáveis locais”, detinham teoricamente vastas atribuições, cuja execução estava contudo condicionada pelos reduzidos meios financeiros e pela total dependência do poder central. Na prática, a capacidade de realizar algo dependia essencialmente da iniciativa governamental ou das pressões pontualmente exercidas por personalidades locais, junto da União Nacional/Ação Nacional Popular, dos organismos da Administração Central ou dos próprios governantes.

Nas freguesias, os titulares da Junta eram designados por um colégio eleitoral formado por chefes de família, previamente escolhidos, enquanto o Presidente da Câmara nomeava o Regedor como seu representante, limitando-se a atividade deste a passar atestados de pobreza ou de indigência, de residência e de vida, cabendo-lhe também o repatriamento dos indigentes estranhos à freguesia.

De acordo com Cerca (2007: 19-20), “a insuficiência de receitas municipais, a penúria de meios, ferramentas e quadros técnicos adequados conduziam a uma situação de dependência do poder local face ao Estado, podendo a intervenção municipal criar situações em que todas as arbitrariedades eram possíveis”.

Com a Revolução de 25 de Abril de 1974 é recuperado o regime político democrático e reposto o Poder Local, em dois momentos: (i) um primeiro em que se verifica o desmantelamento de toda a máquina administrativa local, câmaras municipais e juntas de freguesia; (ii) um segundo momento, com a publicação de legislação, ainda que avulsa, que poderemos designar como uma tentativa de “normalização” por parte dos órgãos de poder entretanto criados (Movimento das Forças Armadas e os Governos Provisórios).

---

<sup>4</sup> A existência dos distritos data do séc. XIX, altura em que foram criados, não obstante as mudanças em termos legislativos e a representação que foram tendo para as populações (Ruivo, 2004).

Esta nova realidade veio a ser reconhecida e consagrada na Constituição de 1976<sup>5</sup>. Aqui, pela primeira vez, as autarquias locais são consideradas como formas autónomas de administração do Estado. No artigo 237º da C.R.P, as autarquias passam a ser definidas como “pessoas coletivas territoriais dotadas de órgãos representativos que visam a prossecução de interesses próprios das populações respetivas”, auferem de “património e finanças próprias”, poder “regulamentar”, sendo tuteladas unicamente pelo Governo (Ruas, 1994. 92). Para este mesmo autor, “é indiscutível que a ordem jurídica posterior ao 25 de Abril representa um esforço sério para a descentralização administrativa.”

A Constituição da República define, no seu artigo 238º três tipos de autarquias, com órgãos eleitos por sufrágio universal, direto e secreto: freguesias, municípios e regiões administrativas, reservando-se a criação destas últimas para uma lei própria, cuja aprovação, após duas décadas de sucessivos adiamentos, ficou suspensa “sine die”, na sequência do referendo de 8 de Novembro de 1998.

Nesta nova forma organizacional baseada na descentralização administrativa, estes três tipos de autarquias não estão hierarquizados, nem dependentes entre si. Com autonomia e independência próprias, os municípios passaram a poder transferir algumas das suas competências e atribuições para as juntas de freguesia. Para garantir a realização destas, as autarquias locais foram constitucionalmente dotadas de património e finanças próprias, matéria que veio a ser regulamentada por legislação específica.

A tutela exercida pela Administração Central fica pois reduzida à verificação do cumprimento da lei pelos órgãos autárquicos, nos termos e formas legalmente previstos.

O carácter colegial dos órgãos executivos é determinado pela sua composição proporcional aos resultados eleitorais obtidos pelas diferentes forças concorrentes, contudo, legislação ulterior veio reforçar as competências

---

<sup>5</sup> A Constituição da República Portuguesa de 1976 (CRP) é a atual constituição portuguesa. Foi redigida pela Assembleia Constituinte eleita na sequência das primeiras eleições gerais livres no país em 25 de Abril de 1975, 1.º aniversário da Revolução dos Cravos. Os seus deputados deram os trabalhos por concluídos em 2 de Abril de 1976, data da sua aprovação, tendo a Constituição entrado em vigor a 25 de Abril de 1976. Até ao momento, a Constituição de 1976, é a mais longa constituição portuguesa que alguma vez entrou em vigor, tendo mais de 32 000 palavras (na versão atual). Estando há 37 anos em vigor e tendo recebido 7 revisões constitucionais (em 1982, 1989, 1992, 1997, 2001, 2004 e 2005).

dos Presidentes de Câmara, introduzindo um “presidencialismo” com maior autonomia, em detrimento da colegialidade originária do poder local e claramente consagrada na Constituição.

Paralelamente à institucionalização do poder local democrático, concretizam-se também as históricas aspirações autonómicas das populações insulares, através da Constituição Portuguesa de 1976 que introduz, pela primeira vez, em Portugal, uma forma de descentralização política, que atribui às regiões autónomas “uma certa medida de autonomia legislativa e governamental” (Vital & Canotillho, 2007: 76).

Esta consagração constitucional da autonomia político-administrativa das regiões insulares e do poder local, no respeito pelo princípio do Estado unitário, permite concluir que a prossecução dos interesses próprios das populações pode e deve ser feita, de forma cooperativa, respeitando as competências próprias.

Sem prejuízo e no respeito do regime insular e do princípio da autonomia das autarquias, consagra-se o princípio do Estado Unitário, no qual o poder legislativo se concentra num Parlamento único, em que a existência de um ou mais níveis de autarquias locais não põe em causa a única ordem jurídica do Estado.

Como refere Vital Moreira e Gomes Canotillho (2007), o carácter unitário do Estado é compatível com a autonomia regional e a descentralização territorial, devendo considerar-se estas dimensões como elementos constitucionais da organização e funcionamento do próprio Estado unitário.

Apesar destas conquistas, a construção do poder local tem sido marcada por constantes recuos e dificuldades de avanço, até mesmo contradições, que resultam fundamentalmente da persistência das tendências centralizadoras, da não instituição das regiões administrativas e do não cumprimento integral da dotação de meios financeiros necessários às autarquias, para estas poderem executar as suas devidas competências e atribuições. Neste processo, interessa pois realçar alguns marcos legislativos.

A Lei nº. 79/77, de 25 de Outubro, veio revogar o Código Administrativo de 1936/40, estabelecendo as atribuições e competências das autarquias locais, a que acresce a administração de bens próprios e sob sua jurisdição, de fomento, abastecimento, cultura e assistência, e de salubridade pública,

consagrando, desta forma, a participação das organizações populares de base, no exercício do poder local. No entanto, este diploma veio a sofrer profundas alterações nos anos posteriores.

Apesar da Lei das Finanças Locais (Lei nº. 1/79, de 2 de Janeiro) prever que a competência financeira consiste na competência das autarquias para cobrar e arrecadar impostos e dispor deles como receitas próprias, investindo-as ou aplicando-as, de acordo com critérios por si definidos e constantes do Orçamento e Plano de Atividades, aprovados pela respetiva Assembleia Municipal (eliminando, desta forma, o sistema de distribuição de subsídios e comparticipações do Estado Novo), o certo é que o poder central nunca concretizou as transferências de verbas previstas na lei, acabando por rever a lei em 1984, o que representou um nítido recuo no processo de descentralização e de reforço da autonomia financeira das autarquias.

Em 1987, a concessão de subsídios ficou condicionada à celebração de contratos-programa ou protocolos de colaboração entre as autarquias e a administração central (Lei nº. 1/87, de 6 de janeiro). É então criado o Fundo de Equilíbrio Financeiro, baseado nas transferências do Orçamento Geral do Estado, para cofinanciar as despesas correntes e as de capital. Esta lei vem permitir aos municípios o recurso ao crédito bancário, em caso de desequilíbrios estruturais ou de situações de rutura financeira.

Outros diplomas vieram estabelecer novas fontes de financiamento, designadamente o recurso a fundos estruturais comunitários e o apoio financeiro aos municípios, no âmbito de contratos-programa, em áreas delimitadas.

Durante este período verificou-se um abrandamento das reivindicações do poder local, face a uma administração centralista e autoritária, para a autarquia passar a ser a forma privilegiada de desenvolvimento local. Como refere Ruivo e Francisco (1999: 287), “o objetivo é agora situar a autarquia nas ‘encruzilhadas do desenvolvimento’, definindo-a como ator de primeira instância na elaboração e execução das estratégias socioeconómicas locais e regionais.”

Este emergir da necessidade de desenvolvimento local levou à aproximação dos serviços às populações e ao aumento do nível de eficácia das competências municipais que, de acordo com Branco (1987), conduziu ao

surgimento do movimento associativo intermunicipal, como forma de encontrar soluções supramunicipais para o desenvolvimento. O ponto marcante foi a criação, em 1984, da Associação Nacional de Municípios Portugueses que, no seu II Congresso, em 1985, exigiu, entre outras, uma maior descentralização de competências para as autarquias locais (Veneza, 1986).

Também a nível europeu, se assiste a uma vontade, por parte das associações internacionais dos representantes dos eleitos locais, de serem reconhecidas, num instrumento jurídico internacional, as regras fundamentais que asseguram a independência política, administrativa e financeira das instituições que os seus membros personificam e que se encontram na génese da Carta Europeia de Autonomia Local (Martins, 2001). Assim, em 1981 é aprovado um projeto desta Carta, que foi retrabalhado e submetido para discussão, em 1984, à Conferência de Ministros responsáveis pelas autarquias locais, reconhecendo a sua aprovação final no Comité de Ministros do Conselho da Europa. Após esta aprovação, a Carta é assinada em Outubro de 1985, com estatuto de convenção internacional.

De salientar que este documento compromete os Estados a respeitarem um conjunto de regras fundamentais que asseguram a autonomia das autarquias locais. Depois de estabelecer no seu artigo 2º que “o princípio da autonomia local deve ser reconhecido pela legislação interna, e tanto quanto possível, pela Constituição” (Carta Europeia de Autonomia Local), a Carta define no artigo 3º o conceito de Autonomia Local como “o direito e a capacidade efetiva das autarquias locais regulamentarem e gerirem, nos termos da lei, sob sua responsabilidade e no interesse das respetivas populações, uma parte importante dos assuntos públicos”. Daqui ressalta, num primeiro ponto, que a noção de “capacidade efetiva” veicula a ideia de que o direito formal de regular e de gerir uma parte importante dos assuntos públicos deve ser acompanhada dos meios necessários ao exercício das funções; e num segundo ponto, que a expressão “sob sua responsabilidade” sublinha que as autarquias locais não podem ser vistas como formas desconcentradas do exercício do poder de autoridades superiores.

O direito, referido anteriormente, é exercido por conselhos ou assembleias compostas por membros eleitos por sufrágio livre, secreto, direto, igualitário e universal, podendo ter órgãos executivos que respondam perante

eles, o que salienta o carácter democrático do conceito de autonomia local, que pode ser traduzido por poder local democrático.

Com a Lei nº. 77/84, de 8 de Março, o Decreto-Lei nº. 100/84, de 29 de Março, hoje substituído pela Lei nº. 169/99, de 18 de Setembro com as alterações da Lei nº. 5-A/2002, de 11 de Janeiro, as autarquias veem novamente alargadas e aumentadas as suas competências e atribuições, passando os municípios a desempenhar a sua atividade ao nível do equipamento rural e urbano, saneamento básico, energia, transportes e comunicações, educação e ensino, cultura, saúde, tempos livres e recreio (Oliveira, 1996), não lhes sendo, contudo, facultados os meios financeiros e técnicos necessários à concretização das novas funções, debatendo-se, o poder local, com uma enorme falta de recursos.

Verificam-se ainda outros golpes na autonomia das autarquias, através da revisão do regime de tutela administrativa, que reforça o poder dos governadores civis e com o diploma que permite ao governo intervir politicamente nas autarquias, através da Inspeção Geral da Administração do Território.

De 1998 a 2002, assiste-se a uma diversificada produção de normativos<sup>6</sup> considerados como inovadores, no que diz respeito a competências e atribuições do poder local. Porém, esta transferência para os municípios de dezasseis áreas de competências<sup>7</sup> tem sido regulamentada de forma gradual, até aos dias de hoje, deixando entretanto em aberto um vazio, possibilitador de diversas interpretações e práticas.

Em 2003, a pretexto da necessidade de descentralizar mais atribuições e competências, é instituído um novo tipo de entidades, que constituem novas formas organizacionais, visando a alteração na estrutura do poder local.

São pois aprovados, em Maio de 2003, dois novos diplomas (Lei nº. 10 e 11/2003, de 13 de Maio), que visam “promover a reorganização do sistema urbano nacional (...), impulsionar o desenvolvimento social, económico e

---

<sup>6</sup> Lei nº. 42/98, de 6 de Agosto, Lei das Finanças Locais; Lei nº. 159/99, de 14 de Setembro e a Lei nº. 169/99, de 18 de Setembro, já alterada pela Lei nº. 5-A/2002, de 11 de Janeiro.

<sup>7</sup> As atribuições dos municípios, de acordo com a Lei nº 159/99, de 14 de Setembro, passam a ser: equipamento rural e urbano; energia; transportes e comunicações; educação; património, cultura e ciência; tempos livres e desporto; saúde; ação social; habitação; proteção civil; ambiente e saneamento básico; defesa do consumidor; promoção do desenvolvimento; ordenamento do território e urbanismo; polícia municipal e cooperação externa.

cultural (...), potenciar o aproveitamento de novas oportunidades e a resolução de problemas que ultrapassam claramente as fronteiras municipais”<sup>8</sup>.

Estes diplomas instituíram dois novos modelos de organização local:

- (i) as Áreas Metropolitanas, “pessoas coletivas públicas de natureza associativa e de âmbito territorial, que visam a prossecução de interesses comuns aos municípios que a integram” (Lei nº. 10/2003, de 13 de Maio, Art 2º), subdivididas em Grandes Áreas Metropolitanas (GAM), constituídas, no mínimo por 9 municípios com, pelo menos, 350 mil habitantes; Comunidades Urbanas (Comurb) constituídas no mínimo por 3 municípios com, pelo menos, 150 mil habitantes;
- (ii) as Comunidades Intermunicipais (Lei nº. 11/2003, de 13 de Maio), também subdivididas em 2 tipos, Comunidades Intermunicipais de Fins Gerais (ComInter), “pessoas coletivas de direito público, constituídas por municípios ligados entre si por um nexo territorial”; e Associações de Municípios de Fins Específicos, “pessoas coletivas de direito público criadas para a realização de interesses específicos comuns aos municípios que as integram”.

Ambos os modelos pressupõem a obrigatoriedade de os municípios constituintes ou aderentes nelas permanecerem no mínimo 5 anos. São modelos organizacionais dotados de património e finanças próprios e com competências, que podem abranger toda e qualquer competência atribuída aos municípios constituintes e ainda todas aquelas que a Administração Central entenda para eles transferir, através de contrato. São dotadas de quadros de pessoal próprio, sendo os das áreas metropolitanas preferencialmente compostos por funcionários mobilizados dos quadros dos municípios, das associações de municípios da respetiva área geográfica, ou ainda dos serviços da administração direta ou indireta do estado e, subsidiariamente, por recurso a contratados ao abrigo do regime privado. Já nas Comunidades Intermunicipais, a forma preferencial de preenchimento dos quadros de pessoal é a requisição ou destacamento de funcionários públicos e, subsidiariamente, ao abrigo do regime laboral privado.

---

<sup>8</sup> Exposição de motivos da proposta de Lei pelo Governo de Durão Barroso.



A pretexto desta “descentralização” (cujo acesso aos fundos Comunitários do QREN 2007-2013 constitui uma das razões apresentadas para a constituição destas entidades) foi elaborada uma lista exaustiva de competências, onde se incluem todas aquelas que a administração central ou os municípios entendem atribuir-lhes. Contudo, estas competências ficam dependentes da sua contratualização, caso a caso, pelo que, para existir uma real descentralização seria necessário atribuir de base um grupo de competências comuns, a que forçosamente teria que corresponder a respetiva dotação, no Orçamento de Estado. E o facto é que isto foi sucedendo de forma deficitária e diversa relativamente ao que sucede com os municípios e as freguesias, o que faz transparecer uma “pseudo” descentralização. Acresce também o facto de, nos termos legais, estas entidades, não estarem sujeitas ao escrutínio da população, uma vez que não estão previstas eleições por sufrágio dos cidadãos por elas abrangidos, pelo que a passagem de atribuições, antes a cargo da Administração Central ou Local do Estado, para estas entidades pode representar uma perigosa demissão das funções do Estado. Ou seja, desta forma, e sem terem legitimidade democrática, estas entidades não têm condições para assumir a responsabilidade pelo território acima dos municípios, tendo, no entanto, uma legitimidade intermunicipal. Neste sentido, se de facto se pretende uma descentralização efetiva terá que ser efetuada uma revisão e alteração legislativa.

Para terminar esta breve retrospectiva, não poderíamos deixar de referir a Lei nº. 22/2012, de 30 de Maio, artigo 2º, que aprova o regime jurídico da reorganização administrativa territorial autárquica, tendo por principais objetivos:

- “a) Promoção da coesão territorial e do desenvolvimento local;
- b) Alargamento das atribuições e competências das freguesias e dos correspondentes recursos;
- c) Aprofundamento da capacidade de intervenção da junta de freguesia;
- d) Melhoria e desenvolvimento dos serviços públicos de proximidade prestados pelas freguesias às populações;
- e) Promoção de ganhos de escala, de eficiência e da massa crítica nas autarquias locais;

f) Reestruturação, por agregação, de um número significativo de freguesias em todo o território nacional, com especial incidência nas áreas urbanas.

À data do período temporal da investigação, esta Lei ainda se encontrava em Proposta de Lei nº. 44/XII. De facto, assistíamos ao debate público em torno do Documento Verde da Reforma da Administração Local, que pretendia

ser o ponto de partida para um debate alargado à sociedade portuguesa, com o objetivo de no final do 1º semestre de 2012 estarem lançadas as bases e o suporte legislativo de um municipalismo mais forte, mais sustentado e mais eficaz. (Gabinete do Ministro Adjunto e dos Assuntos Parlamentares, 2011: 5)

Este debate confirmou “a necessidade de introduzir alterações na organização do território das autarquias locais, dando particular relevância à racionalização do número e configuração das freguesias em lugares urbanos”<sup>9</sup> (Proposta de Lei nº. 44/XII: 2).

Com efeito, o Memorando de Entendimento<sup>10</sup> comprometeu o Estado Português a “reduzir significativamente” o número de autarquias com “efeitos para o próximo ciclo eleitoral local” (Proposta de Lei nº. 44/XII: 1).

A otimização da alocação dos recursos existentes, através da agregação das freguesias, implica uma criteriosa definição das prioridades ao nível local, reclamando o reforço das atribuições e competências próprias destas.

Desta forma, a reorganização administrativa territorial autárquica implica, necessariamente, alterações à estrutura governativa e à gestão das novas freguesias resultantes do processo de agregação, sendo o novo executivo composto por um presidente e dois vice-presidentes.

Este processo implica ainda a pronúncia dos órgãos autárquicos locais que, enquadrada pelos princípios orientadores da reforma e antecedida por uma discussão local, iniciada com a apresentação do Documento Verde da

---

<sup>9</sup> Lugares Urbanos - Conceito definido pelo INE e que equivale a uma população de +/- 2.000 hab.

<sup>10</sup> Assumido pelo Estado Português no âmbito do Programa de Assistência Económica e Financeira (PAEF), assinado com a Comissão Europeia, o Banco Central Europeu e o FMI.

Reforma da Administração Local, deverá resultar numa solução ou resposta mais adequada à realidade local.

Não menos relevante é, também, a viabilização da fusão de municípios, através do estabelecimento de incentivos concretos à sua adesão, que constitui outro dos objetivos da presente reforma da administração local. Esta reforma, tendo por base a necessidade de adoção de um novo paradigma de gestão pública local, pretende dar resposta à atual conjuntura económico financeira e às novas exigências colocadas aos poderes públicos locais, bem como responder aos compromissos internacionais assumidos pelo Estado Português, no âmbito do Programa de Assistência Económica e Financeira (PAEF), assinado com a Comissão Europeia, o Banco Central Europeu e o Fundo Monetário Internacional.

Para encerrar este capítulo, chegamos assim ao “conceito de política pública”, que é polissémico e que segundo Van Zanten (2004: 24) não existe “uma definição perfeitamente consensual entre os especialistas”.

Thoening (2004: 326) define política pública como um “fenómeno social e político específico, empiricamente fundado e analiticamente construído”, ideia reforçada por Muller (2009: 23) para quem a política pública “não é um dado mas antes um construído”.

Enquanto para o primeiro, na linha da abordagem cognitiva, a política pública “designa as intervenções de uma autoridade investida de um poder público e de legitimidade governamental sobre um domínio específico da sociedade ou do território” (Thoening, 2004: 326), expressando-se essas intervenções de diversas formas: (i) constituem-se como um conjunto de medidas concretas com um determinado conteúdo; (ii) traduzem-se em decisões e em contributos; (iii) inscrevem-se num “quadro geral de ação” (o que permite distinguir uma política pública de medidas isoladas); (iv) caracterizam-se pelos públicos visados; (v) definem-se pelos fins a atingir, gerando efeitos. O segundo propõe um esquema de análise que realça, para além da dimensão cognitiva, a normativa e a organizacional das políticas públicas, considerando que estas não se confinam aos processos de decisão em que participam múltiplos atores, mas estendem-se ao espaço “onde uma dada sociedade constrói a sua relação com o mundo” ou, melhor dizendo, aos processos de construção de uma interpretação da realidade, das

representações de uma dada sociedade “para compreender e agir sobre o real tal qual o apercebe” (Muller, 2009: 58). Neste sentido, o propósito das políticas públicas não é “resolver problemas”, mas construir os quadros de interpretação do mundo, os referenciais que estabelecem uma relação entre as políticas e a construção de uma ordem social.

Duran, entendendo a política pública como

(...) o produto de um processo social, que se desenrola num tempo determinado, no interior de um quadro institucional que limita o tipo e o nível dos recursos disponíveis através de esquemas interpretativos e de escolha de valores que definem a natureza dos problemas políticos colocados e as orientações da ação (Van Zanten, 2004: 26, cit. in Duran, 1990: 240),

surge como um autor que marca a mudança, ao sugerir a substituição progressiva do conceito de política pública pela categoria analítica de ação pública, em que o foco da análise teórica e empírica não se direciona unicamente para os objetos tradicionais da ciência política, antes se alarga para “o que se passa no seio das sociedades, nas suas interações múltiplas, diversas e complexas, que as estruturam” (Commaille, 2004: 414).

Neste sentido, Delvaux (2007: 88), ao colocar em evidência

a multiplicidade e a diversidade dos atores, o carácter compósito do ator público, mitigação das relações hierárquicas entre atores, a relativização do impacto da tomada de decisão política, a não linearidade dos processos, assim como a fragmentação e a flexibilidade da ação,

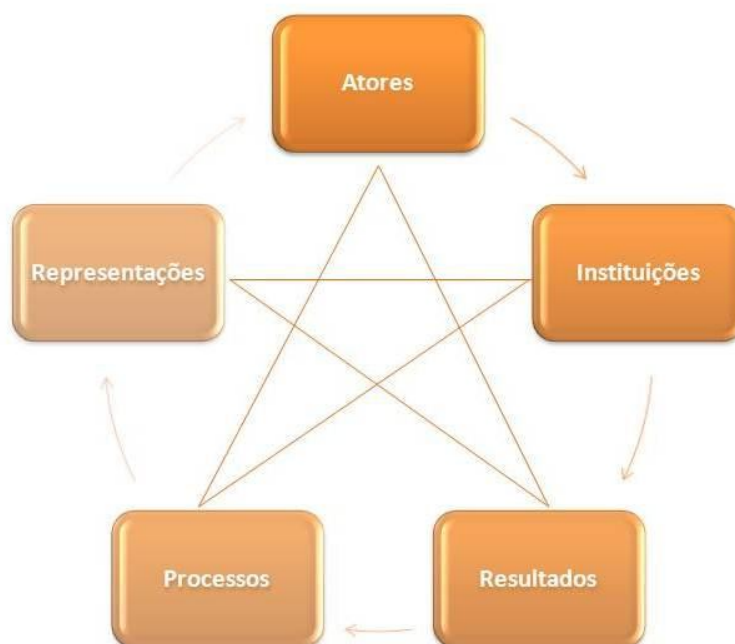
referencia as dimensões que caracterizam a ação pública.

Desta forma, explica como a perspetiva da ação pública altera o esquema de análise das políticas públicas: como se abandona a visão centralizada do Estado; como se substitui um contributo hierárquico e descendente por uma visão multipolar e estratificada; como se presta atenção à multiplicidade e à complexidade dos atores públicos e privados colocados em diferentes escalas de ação pública; como a descentralização, a integração europeia e a globalização contribuíram para impor o peso do local e do

supranacional em representações anteriormente reservadas ao nacional; como se relativiza o impacto da decisão política; como se olha para a participação dos atores nos processos políticos; como se entende a fragmentação e a flexibilidade da ação; como se estudam os processos de regulação; e como se analisam as relações entre o conhecimento e a política (Delvaux, 2007).

Lascoumes e Le Galès concebem o conceito de ação pública como “um espaço sociopolítico construído tanto por técnicas e instrumentos, como por finalidades, conteúdos e projetos de ator” (Lascoumes & LeGalès, 2004: 12).

Consideram como elementos estruturantes de uma política pública: os atores, as representações, as instituições, os processos e os resultados, propondo um modelo de análise para o estudo da ação pública (esquematizado no pentágono das políticas públicas) que integra a articulação entre estes elementos.



**Figura 2.** Pentágono das políticas públicas.  
Fonte: Adaptado de Lascoumes & Le Galès, (2007:13)

Este esquema sistematiza os focos de interesse teórico e heurístico da análise das políticas e da ação públicas, dando especial importância à observação precisa dos programas e das burocracias em ação, ao contributo sectorial da política, à análise fina dos atores e dos sistemas de ação e ao estudo das diferentes sequências da ação pública (com os seus sistemas de

atores, as suas dinâmicas e os seus paradoxos) (Lascoumes & Le Galès, 2007). Desta forma, entendem as políticas públicas como hipóteses de trabalho no sentido de não serem programas estritos e racionais, mas experiências a observar (marcadas pela incerteza e pelos jogos dos atores), puzzles a resolver aquando da sua implementação.

Para finalizar, recorremos a Hassenteufel (2008) que, na linha analítica dos autores anteriores, congrega os elementos de uma política pública em três componentes principais - (i) os fundamentos da política (o motivo da sua existência); (ii) os seus instrumentos de ação (que possibilitam a ação dos atores); (iii) o seu público (sobre o qual a ação pública incide os seus efeitos) - que diz corresponderem às três sequências-chave de uma política pública: “a definição da agenda sobre os quais agir, a adoção das decisões e, finalmente, a operacionalização concreta destas decisões” (Hassenteufel, 2008: 9).

Este autor perspetiva ainda o trabalho do analista, atribuindo-lhe várias tarefas e que, no fundo, são as que seguimos um pouco neste estudo e que consistem essencialmente em:

- (i) dar visibilidade aos fundamentos cognitivos de uma política pública e descobrir o “porquê da ação pública”;
- (ii) identificar e analisar os instrumentos de ação pública (que fazem a ligação entre a orientação da política e a materialização resultante da sua aplicação) e que pretende saber “como agem os atores”;
- (iii) analisar os processos de operacionalização da política (na qual se integra a identificação e o estudo dos atores visados e implicados na política) e averiguar “quais são os efeitos da ação pública” (Hassenteufel, 2008: 9).

Esta sinopse geral, quer sobre o poder, as políticas públicas, as teorias da organização e administração, quer sobre a evolução do poder local em Portugal, permite-nos um olhar particular sobre o local, que desenvolveremos mais detalhadamente no próximo capítulo, ao nível da educação. Contudo, como nota final, e como ponte para o próximo capítulo, gostaríamos de realçar que, como defende Cerca (2008), tradicionalmente, a administração era vista, pelos diversos modelos teóricos, como um instrumento subordinado e ao serviço do poder central – o Estado - que veiculava as obrigações que a

administração era obrigada a cumprir, estando ela totalmente subjugada ao poder do legislador. Isto é, para além de não possuir qualquer autonomia, era também caracterizada pelo seu monolitismo, por ser uma unidade do poder do Estado com todos os seus órgãos hierarquizados, dependendo mais uma vez, única e exclusivamente, de um centro de poder único.

A administração caracterizava-se também pela sua racionalidade, imposta pelo modelo weberiano, através do tipo ideal de burocracia (Weber; 1995). Assim, era o modelo perfeito de uma organização hierárquica, regulamentada, burocrática, despersonalizada, totalmente eficaz, previsível e imparcial. Como defende Timsit (1986), constituía-se, desta forma, como uma estrutura mítica, por ser totalmente instrumental (sempre ao serviço do Estado e sem autonomia), uma unidade de poder e hierarquização dos órgãos que a compõem, bem como totalmente racional e imparcial. Era o centro a dominar a periferia.

A evolução da imagem e desempenho, ao longo do tempo, do poder local, veem contudo, colocar em causa, estes três mitos da imagem da administração (mito da instrumentalidade, da unidade e da racionalidade), uma vez que o local não é, sempre, subordinado e instrumentalizado pelo centro, pois em certas circunstâncias é autónomo. O mesmo autor (Timsit, 1986) refere que os atores que o compõem sabem que possuem uma margem de liberdade, utilizando-a estrategicamente nas interações com os outros, controlando uma zona de incerteza existente ao nível das relações locais, desenvolvendo, assim, situações de dependência e conflito, não estando sempre subordinados ao centro.

Desta forma, a ideia de local, onde se desenrolam determinados acontecimentos e emergem relações sociais e institucionais, remete-nos para uma posição num conjunto de elementos interrelacionados, uma posição num universo macro, que o estrutura e onde negoceia a sua posição. Pela negociação, o local obtém uma margem de afirmação, mas também de apagamento, implicando ganhos e perdas nos processos negociáveis a que é sujeito. O local é, então, composto por uma identidade subjetiva territorial, construída pelo sistema produtivo, pela história, pelo grau dos seus sucessos e insucessos, pelo poder das suas elites, pelos recursos de que dispõe, por

atividades e situações específicas que acabarão por influenciar a sua identidade (Ruivo, 2000).





## **CAPÍTULO II - O LOCAL E A EDUCAÇÃO**

Tendo o nosso objeto de estudo – a emergência de um novo paradigma da regulação local da ação pública – sido abordado, no primeiro capítulo, de uma forma mais generalista, abordando questões mais macro, chega agora o momento, neste segundo capítulo, de nos restringirmos a questões mais concretas.

Desta forma, como referimos inicialmente na abertura da primeira parte do estudo, o desenvolvimento do segundo capítulo será mais focalizado para as questões do local e da educação onde, para além de se efetuar uma breve resenha da evolução das políticas educativas em Portugal, se desenvolvem as questões da (Des) centralização e (Des) concentração para a definição dos modelos político-administrativos, da regulação do local e da territorialização da educação enquanto política pública.

### **1. Breve resenha da evolução das Políticas Educativas na Administração Local**

Numa relação intrínseca e direta, a evolução das políticas públicas de educação andou sempre a par da evolução da administração local (sobre a qual já nos debruçamos no capítulo anterior), o que nos ajuda a perceber, quer os processos de reorganização do Estado e de redefinição dos seus modos de regulação, quer as transformações e adaptações, entre o desenvolvimento da ação pública e a reestruturação dos modos de intervenção estatal (resultantes das mutações políticas, económicas, sociais e culturais das sociedades contemporâneas).

Existindo, no campo de estudos da administração educacional em Portugal, um conjunto de trabalhos e contributos importantes, que versam sobre a evolução das políticas educativas em Portugal, importa-nos, aqui, apenas realçar alguns pontos, decorrentes de uma leitura cruzada entre o processo de descentralização da administração local e da política educativa, em Portugal.

Assim, tendo em conta o mesmo período temporal, durante o período de vigência do Estado Novo, as autarquias locais eram responsáveis, sobretudo, pela construção, conservação e manutenção das escolas primárias, o que, constituía um grande encargo para as autarquias, que se encontravam sem meios e sem dinâmica. Na realidade, ao nível municipal, e como já referimos anteriormente, os recursos eram escassos, pelo que estas responsabilidades acabavam por não ser cumpridas.

É a partir da Revolução de 25 de Abril de 1974, que os municípios portugueses recuperam a autonomia e conquistam novas atribuições e competências.

As profundas alterações políticas, resultantes deste conturbado período, tiveram as suas consequências também ao nível da educação, iniciando-se a primeira fase de transformação do sistema educativo. Pela primeira vez, o poder deslocava-se do centro para a periferia do sistema educativo, isto é, o poder deixou de se situar no Governo e Ministério da Educação para passar a exercer-se nas próprias escolas e movimentos sociais inerentes.

Com a aprovação da CRP, em 1976, a educação emerge, então, como um direito constitucionalmente consagrado. O acesso à educação e ao sucesso escolar destina-se a todos os indivíduos, visando o ensino “(...) contribuir para a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais (...)” (CRP, 1976, art.º 74º, ponto 2), ficando sob alçada do Estado a garantia da universalidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico e o estabelecimento progressivo da “gratuidade de todos os graus de ensino” (CRP, 1976, art.º 74º ,alínea e), ponto 3).

O período que vai da aprovação da Constituição à aprovação da LBSE caracteriza-se pela profusão de regulamentação e pela centralização política da educação. Visava-se restabelecer a legalidade democrática, que tinha sido colocada em causa durante o PREC, corrigir as injustiças verificadas entre 1974-76, estabilizar o sistema educativo e fazer ressurgir a confiança no ministro da Educação dos dois primeiros Governos Constitucionais (Grilo, 1994), tutela que fora contestada devido à diversa regulamentação publicada sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino (Lima, 1999).

É na década de oitenta que se assiste a uma proliferação de normativos, sendo aprovada a legislação que atribui aos municípios do Continente novas

competências em matéria de organização, financiamento e controlo de funcionamento dos transportes escolares, respetivamente o Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de Março e o Decreto-Lei n.º 299/84, de 5 de Setembro, assim como a definição e aplicação da ação social escolar através do Decreto-Lei n.º 339-A/84, de 28 de Dezembro.

Mas é a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>11</sup> (LBSE), em 1986, que constituiu, sem dúvida, o alicerce mais importante nas últimas décadas, para a reforma, o desenvolvimento e a consistência da educação em Portugal, assim como a descentralização de competências do Ministério da Educação para as autarquias e estabelecimentos de ensino.

De acordo com os seus artigos 38.º e 43.º, surgem novas formas de descentralização e desconcentração da administração educativa, prevendo também a possível regionalização do território nacional. Para além da descentralização, este diploma, privilegia ainda a participação comunitária (n.º 2 do artigo 43º), com a renovação do serviço público educativo que, segundo Barroso (1998: 33), passa pela transferência de “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 (em particular os pais dos alunos) como um parceiro essencial na tomada de decisão”.

Esta Lei vem reafirmar a responsabilidade do Estado em “(...) promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.” (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, art.º 2º, 2), devendo o ensino básico ser universal, obrigatório e gratuito, podendo os alunos dispor de forma gratuita, de livros e material escolar, transportes, alimentação e alojamento.

“É com este documento que se inicia o primeiro período da reforma educativa – a ascensão do mito”, refere Cerca (2007. 64).

Contudo, para Afonso (1998: 205), esta “(...) reforma educativa surge e desenvolve-se como um projeto político relativamente ambíguo”.

A entrada de Portugal na CEE<sup>12</sup> vem implicar a necessidade desta reforma educativa e a necessidade de (...) preparar o sistema educativo para responder oportunamente e eficazmente aos novos desafios que se perfilam,

---

<sup>11</sup> Lei nº 46/86, de 14 de Outubro.

<sup>12</sup> Agora denominada de U.E. - União Europeia.

sejam eles decorrentes da adesão à CEE ou da emergência de uma nova sociedade de inteligência, de criatividade, de formação permanente e de justiça social (Resolução do Conselho de Ministros nº. 8/86).

De acordo com Baixinho (2008), estas estratégias, baseadas numa lógica cívica e comunitária de renovação da escola pública, visavam um incremento das políticas de descentralização e o reforço da autonomia das escolas, em que o papel do Estado passa a ser, essencialmente, o de estabelecer e regular as orientações básicas da educação.

Na sequência da LBSE é publicado o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, que estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas do 2º e 3º ciclos, dos ensinos básico e secundário. Este diploma possibilita à própria escola elaborar e definir a sua atividade educativa, através do projeto educativo, plano anual de atividades e regulamento interno. Neste contexto, os municípios são “convidados” a uma maior participação na educação escolar, principalmente como parceiros no projeto educativo. Por outro lado, concretiza-se um maior envolvimento da Câmara Municipal nas questões da educação, através da sua participação nos órgãos de direção dos estabelecimentos de ensino não superior, que vem a ser definida, mais tarde, pelo Decreto-Lei n.º 172/91.

A década de 90 caracterizou-se como um período de definição das orientações políticas educativas autárquicas. Nesta altura, os municípios apostaram claramente na melhoria das condições físicas, logísticas e humanas, enquanto suporte do desenvolvimento de uma política educativa local.

É nesta década que se tornam frequentes, no discurso governativo, alguns conceitos e operadores ideológicos novos, ou de renovado significado, tais como “territorialização” das políticas educativas, “contratualização” da autonomia das escolas, “trabalho em rede”, “equidade” e “diferenciação” educativa, “inovação” pedagógica, “flexibilização” curricular, etc.

Como refere Martins (2007), as medidas que consubstanciavam aqueles conceitos, embora algo dispersas por vários domínios da educação, pareciam apontar no sentido de uma maior participação dos representantes locais na educação, dos quais se destaca:

- (i) a criação de “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” (Despacho nº. 147-B/ME/96, de 1 de Agosto) (TEIP), que exigia a gestão integrada de recursos e a formalização de parcerias como estratégia de resolução de problemas;
- (ii) a criação de agrupamentos de escolas (Despacho nº. 27/97, de 2 de Junho), na tripla perspetiva da integração das escolas dos vários ciclos do ensino básico com o pré-escolar em projetos educativos comuns, da reorganização das respetivas redes e do retraimento das “escolas prioritárias” e dos TEIP;
- (iii) o lançamento do pacote legislativo sobre a expansão da educação pré-escolar (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar; Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de Junho, Regime jurídico do desenvolvimento da educação pré-escolar), que implicava um novo quadro negocial, através de contratos específicos entre a administração central, as autarquias, as IPSS e as entidades privadas, que abriam um campo potencialmente inesgotável ao mercado educativo;
- (iv) a experimentação da gestão flexível dos currículos do ensino básico (Despacho nº. 484/97, de 30 de Junho), cuja possibilidade de inserção de componentes curriculares locais e de gestão horária das atividades pretendia envolver e responsabilizar os parceiros da comunidade local e, em particular, as autarquias.

Segundo Fernandes (2000: 37), com estas medidas “(...) inicia-se uma fase de reconhecimento da natureza pública de intervenção municipal na educação”, na qual os municípios “(...) não só interiorizaram as suas obrigações educativas como reforçaram a sua capacidade para negociar com o governo a repartição dos encargos com a educação” (Fernandes, 2005: 39). Ou seja, tinha-se entrado numa fase de intervenção que, passando para segundo plano o contencioso financeiro e a imagem pública dos municípios como contribuintes líquidos da educação escolar, agora os empurrava

rapidamente para a boca da “cena educativa”, através da responsabilização direta sobre fatias importantes do sistema.

Uma década depois da proposta apresentada pela Comissão da Reforma do Sistema de Ensino (CRSE), é consolidada a competência dos órgãos municipais de criação do Conselho Local de Educação (CLE)<sup>13</sup> e de elaboração da Carta Escolar<sup>14</sup>, mediante a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 e posteriormente com a Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro, que estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais.

É com esta Lei que se concretiza um efetivo processo de transferência de atribuições e competências para as autarquias, constituindo mais um passo no reconhecimento pelo Governo de que o processo de descentralização de atribuições e competências implicava a assunção de novos domínios de responsabilidade em áreas fundamentais para a sociedade, nomeadamente o domínio da Educação, previsto no artigo 19º.

Este quadro normativo indica-nos, segundo Fernandes (2000: 38), que

o município deixa de ser considerado apenas como um contribuinte do sistema educativo ou um gestor de interesses privados no domínio da educação para ser entendido como uma instituição que participa na gestão dos interesses públicos educativos ao lado do Estado e com o mesmo estatuto de instituição pública. É a partir deste momento que se inicia, embora de uma forma incipiente, um processo de devolução de competências que pode conduzir a uma territorialização e construção de uma política educativa local.

Na sequência de uma mudança da maioria política da Assembleia da República (e da composição do Governo), em 2003, é publicado um novo quadro normativo, o Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro, que estatui o Conselho Municipal de Educação (CME), em substituição do CLE, e consagra a Carta Educativa, de acordo com o Plano Diretor Municipal.

Como refere Baixinho (2008: 5), este “novo modelo apresenta algumas diferenças em relação ao anterior, pretendendo ser mais abrangente, uma vez

---

<sup>13</sup> Hoje denominados por Conselhos Municipais de Educação.

<sup>14</sup> Hoje denominada por Carta Educativa.

que, para além da educação escolar, engloba agora todas as formas de educação.” Além disso, integra competências relacionadas com a participação na negociação e execução dos contratos de autonomia, a análise do desempenho do pessoal docente e não docente, a assiduidade e sucesso escolar e a forte representação autárquica do Presidente da Câmara Municipal, Presidente da Assembleia Municipal, Vereador da Educação e Presidente de uma das Juntas de Freguesia do concelho no CME.

Desta forma, o CME constitui-se como uma instância de consulta e de coordenação municipal, que visa promover, a nível municipal, a coordenação da política educativa, articulando a intervenção, no âmbito do sistema educativo, dos agentes educativos e dos parceiros sociais, analisando e acompanhando o funcionamento do referido sistema e propondo as ações consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e eficácia.

No que diz respeito à Carta Educativa, é definida no artº 10º do diploma acima mencionado, como

o instrumento de planeamento e ordenamento prospetivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e socioeconómico de cada município. (Decreto-Lei nº. 7/2003)

Esta reflete e implica uma forte participação e intervenção dos municípios, uma vez que procede à identificação, a nível municipal, dos edifícios e equipamentos educativos e respetiva localização geográfica, bem como das ofertas educativas existentes. Pela sua fundamental importância no planeamento municipal, integra-se nos Planos Diretores Municipais de cada município, estando sujeita a ratificação governamental, mediante parecer prévio vinculativo do Ministério da Educação.

Com o orçamento de Estado de 2004, formalizado através da Lei nº. 42/03, de 31 de Dezembro, vê-se definida, pela primeira vez, a transferência de competências, em matéria de gestão, dos equipamentos da educação pré-escolar e das escolas do ensino básico.



Através da entrada em vigor do Quadro de Referência de Estratégia Nacional (QREN), os municípios passam a poder apresentar candidaturas, no âmbito do Eixo Prioritário III, dos Programas Operacionais Regionais, de acordo com o regulamento específico da “Requalificação da rede escolar do 1º ciclo do ensino básico e da educação pré-escolar”, de forma a dar resposta a esta última competência, nomeadamente a construção, manutenção e apetrechamento dos estabelecimentos de educação nestes níveis de ensino.

Visando-se apoiar o financiamento à requalificação e modernização do parque escolar, passam a ser elegíveis a construção de raiz de novos centros escolares e a ampliação/requalificação e conservação de escolas.

Os municípios são, individualmente, os beneficiários deste programa, em participação com entidades do setor empresarial ou através de parcerias público-privadas com entidades privadas.

A intervenção dos municípios, na área da Educação, vai-se alargando gradualmente, atingindo no ano de 2008 uma dimensão e importância de relevo, com a publicação do Decreto-Lei nº. 144/2008, de 28 de Julho, que veio definir o quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de educação (ver Quadro 1), com as alterações introduzidas pela Lei nº. 3-B/2010, de 28 de Abril, e que resulta de um consenso negocial (resultado de grandes batalhas) entre o Governo e a Associação Nacional de Municípios Portugueses.

Vários diplomas posteriores vieram estabelecer mais em pormenor os critérios de aplicação em áreas muito específicas: (i) a questão da dotação máxima de pessoal não docente, objeto da Portaria nº. 1049-A, de 16 de Setembro de 2008; (ii) o Decreto-Lei nº. 212/2009, de 3 de Setembro, sobre a contratação de técnicos para as AEC's; (iii) a Resolução de Conselho de Ministros nº. 44/2010, de 1 de Junho, sobre o reordenamento da rede escolar; (iv) os Decretos-Lei nº. 69-A/2009, de 24 de Março, e nº. 72-A/2010, de 18 de Junho, entre outros.

As condições de transferência das atribuições referidas são definidas em contratos de execução, a celebrar entre o Ministério da Educação e os municípios. Esta transferência de competências é acompanhada da transferência de verbas, tendo em conta o disposto na Lei do Orçamento do Estado para 2008, de acordo com a qual o Governo ficou autorizado a

transferir, para os municípios, as dotações inscritas no orçamento relativas às competências a descentralizar.

**Quadro 1.** Competências transferidas para os municípios

Gestão do pessoal não docente	Acção social escolar	Construção, manutenção e apetrechamento de estabelecimentos de ensino	Transportes escolares	Educação pré-escolar da rede pública	AEC's Actividades de enriquecimento curricular	Residências para estudantes
O pessoal não docente das escolas básicas é transferido para os municípios, que passam a exercer competências em matéria de recrutamento, afectação e colocação de pessoal, gestão de carreiras e remunerações, bem como poder disciplinar, sem prejuízo do poder hierárquico da direcção das escolas.	São transferidas para os municípios as atribuições ao nível da implementação de medidas de apoio sócio-educativo, gestão de refeitórios, fornecimento de refeições escolares, seguros escolares e leite escolar aos alunos do ensino pré-escolar e dos 2.º e 3.º ciclos	As atribuições de construção, manutenção e apetrechamento das escolas básicas são transferidas para os municípios.	As atribuições em matéria de organização e de funcionamento dos transportes escolares do 3.º ciclo são transferidas para os municípios.	As atribuições em matéria de educação pré-escolar da rede pública transferidas para os municípios abrangem a gestão do pessoal não docente, a componente de apoio à família, nomeadamente o fornecimento de refeições e o apoio ao prolongamento de horário, a aquisição de material didático e pedagógico.	As atribuições em matéria de AEC's do 1.º ciclo, designadamente o ensino do Inglês, de outras línguas estrangeiras, a actividade física e desportiva, o ensino da música e outras expressões artísticas e actividades organizadas neste âmbito, são transferidas p/os municípios. A tutela pedagógica, orientações programáticas e definição do perfil de formação e hábil. dos profs. continuam a ser da competência do ME.	São transferidas para os municípios as residências para estudantes no respetivo concelho, o que pressupõe a transferência do património e do pessoal das referidas residências.

Fonte: Decreto-Lei nº 144/2008 de 28 de Julho.

O Decreto-Lei nº. 144/2008 veio estabelecer o critério de atualização das verbas a transferir no ano de 2009 e estabelecer que, a partir do ano de 2010, as verbas a transferir são integradas no Fundo Social Municipal e atualizadas segundo as regras aplicáveis às transferências para as autarquias locais.

Sendo esta transferência de competências um processo de grande dimensão, tem-se vindo a efetuar de forma progressiva e com renegociações constantes com os municípios, dadas as situações e necessidades diferenciadas e concretas de cada um.

Já Azevedo (1996) referia, a propósito da falta de fixação de atribuições próprias das autarquias locais, decorrentes do ordenamento jurídico estabelecido pela Lei de Bases, que se deviam assumir soluções distintas para cada tipo de situação, em função das condições e das circunstâncias de cada lugar, e sem prejuízo da igualdade de tratamento a que todas as entidades têm direito. Tratamento igual, não significa tratamento uniforme, devendo ser encontrados caminhos diferentes para situações diferentes, todos dentro de um quadro global aplicável e de acordo com uma lógica de maior contratualização nos processos de decisão e de resolução dos problemas.

Segundo Silva (2007), o que se tem passado com a transferência de competências para as autarquias em matéria de educação não tem implicado qualquer parcela de soberania.

Assinalando a sua crescente e ampliada importância, as autarquias são meras fornecedoras de serviços ao Ministério da Educação (ME), às escolas, aos cidadãos que as frequentam e às suas famílias, tratando-se apenas de contratualizar serviços e não de partilhar soberania. Isto é, o Estado centralizador delega a prestação de serviços de forma a melhorar a sua eficiência e eficácia de ação, mas mantém intacto o seu poder em todo o sistema.

Como refere Lima (2004: 21), “aos órgãos e serviços centrais da administração direta cabem as funções de gestão de recursos humanos e de conceção, planeamento, regulação, avaliação e inspeção, deixando bem clara a separação entre conceção e execução, centro e periferia, superiores e subordinados.”

Sendo as DRE<sup>15</sup>, definidas como instâncias intermédias entre o centro e a periferia, funcionam na prática como representantes do centro junto das escolas, que têm apenas de executar as políticas emanadas do centro numa lógica de “top-down”, sendo as DRE responsáveis pela linear realização das políticas educativas (Lima, 2004).

Uma última nota, que nos transportará para o próximo subcapítulo, prende-se com o que esta breve incursão, pela evolução sobre as políticas educativas na administração local, nos permite perceber, e que não é mais do que o facto de nos encontrarmos perante permanentes reorientações de sentido na conflitualidade entre administrações central e local, em matéria de educação e ensino.

Nos próximos pontos desenvolveremos, pois, toda esta questão do central e local, da redescoberta do local, da territorialidade da educação, onde coabitam motivações e interesses diferenciados.

## **2. (Des) centralização e (Des) concentração: Para a definição dos modelos político-administrativos**

O nosso estudo enquadra-se no âmbito de uma organização administrativa que, entendida como aparelho ou conjunto estruturado de unidades organizativas que desempenham, a título principal, a função administrativa, tem como elementos básicos, em primeira linha, as pessoas coletivas de direito público, dotadas de personalidade jurídica que se manifestam juridicamente através de órgãos administrativos, e, em segunda linha, os serviços públicos, que pertencem a cada ente público e que atuam na dependência dos respetivos órgãos (Amaral, 2006).

Segundo o mesmo autor, numa perspetiva jurídico-administrativa, interessa-nos aqui, especialmente, a organização relevante para efeitos da atividade jurídica externa da Administração e, portanto, aquela que se refere aos entes públicos, a quem é atribuído o encargo da satisfação de determinados interesses públicos, e aos seus órgãos, que constituem as figuras capazes de emitirem manifestações de vontade imputáveis àqueles.

---

<sup>15</sup> Hoje transformada em DGAE.

Estruturalmente, a Administração Pública é, pois, constituída por pessoas coletivas públicas<sup>16</sup>, cuja vontade é manifestada por órgãos que atuam através dos respetivos titulares.

Em correspondência com a respetiva estrutura organizativa, há a considerar as dimensões funcionais, segundo as quais se concebe a atividade administrativa, desenvolvida pelos órgãos das pessoas coletivas públicas. Assim podemos considerar:

- (i) o conceito de atribuições, enquanto “conjunto de interesses públicos (finalidades) postos por lei a cargo de uma determinada pessoa coletiva pública” – com exceção do caso especial da pessoa coletiva Estado-Administração, cujas atribuições, pela sua complexidade, são referidas aos Ministérios. Há a considerar a existência de entes com atribuições múltiplas (pessoas coletivas de base territorial, como o Estado, as Regiões Autónomas e as autarquias locais, que visam assegurar a realização de múltiplas finalidades e interesses) e entes com atribuições especializadas (institutos públicos, empresas públicas, associações públicas, às quais a lei confere a prossecução de finalidades específicas);
- (ii) o conceito de competência, que refere o “conjunto dos poderes legalmente atribuídos a um órgão”. Trata-se de poderes de ordem pública, funcionalizados à realização de interesses públicos, que têm obrigatoriamente base legal, caracterizando-se, de acordo com a doutrina e o regime geral estabelecido na lei (artigo 29.º e seguintes do CPA), pela sua imodificabilidade, irrenunciabilidade e inalienabilidade (sem prejuízo das delegações de competências legalmente previstas). É ainda à lei que cabe estabelecer os critérios de repartição da competência pelos diversos órgãos de cada pessoa coletiva - em razão da matéria, da hierarquia e do território.

---

<sup>16</sup> As pessoas coletivas públicas (ou de direito público) são criadas por iniciativa pública – normalmente através de diploma legislativo que expressamente as qualifica como tais –, tendo como finalidade exclusiva e necessária a prossecução de interesses qualificados como público-administrativos e, em regra, dispõem de poderes e estão sujeitas a deveres públicos, assim se distinguindo substancialmente dos entes privados de interesse público.

- (iii) o conceito de legitimação, enquanto “qualificação para exercer um poder ou uma faculdade (isto é, uma competência) numa situação concreta”. Na realidade, muitas vezes o órgão dispõe de competência – que é atribuída em abstrato pela lei –, mas não está em condições de a exercer em concreto, como acontece, por exemplo: a) nas situações em que, para a prática de um ato, o órgão necessita da autorização de outro órgão (autorização constitutiva de legitimação); b) quando não se verificarem condições legais temporais (se já passou o prazo para a anulação administrativa de um ato); c) quando falte a investidura do titular do órgão ou este esteja impedido de intervir no procedimento (por força do princípio da imparcialidade subjetiva); d) quando falte o quórum de reunião nos órgãos colegiais. Em todas estas situações, falta ao órgão a legitimação para o exercício da competência que a lei lhe atribuiu.

No que respeita aos sistemas de organização administrativa, a história da organização da administração pública revela, a par de uma disputa acesa sobre a configuração e a delimitação territorial das circunscrições administrativas, uma tensão constante entre os argumentos e as forças defensoras da concentração e da descentração dos poderes.

Embora a desconcentração seja, basicamente, um processo do domínio do administrativo e a descentralização seja uma estratégia do domínio do desenvolvimento, é este quadro evolutivo, em que a desconcentração precede e “prepara” a descentralização que, muitas vezes, conduz à confusão entre os dois conceitos (Pinhal & Barroso, 1996).

Perante esta ideia, surge a necessidade de clarificar alguns conceitos, muitas vezes confundidos, como o de desconcentração, transferência poderes, transferência de competências e descentralização.

António Costa<sup>17</sup> entende a desconcentração como um “processo administrativo de atribuição de competências a outras entidades, territorialmente delimitadas, da Administração Central do Estado” e a descentralização, como um “processo político que visa transferir atribuições da

---

<sup>17</sup> António Costa, aquando Ministro de Estado e da Administração Interna, na apresentação do PRACE- Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado.

Administração Central do Estado para outras entidades territorialmente delimitadas (ex. autarquias locais ou suas associações).”

Por sua vez, Arlindo Cunha<sup>18</sup> (2009) tece as seguintes considerações:

- (i) a desconcentração é a “passagem da capacidade de exercer certas funções do Poder Central para uma instância periférica quando: é o Poder Central que define as regras da transferência e tutela a sua execução; e a legitimidade e poder da instância desconcentrada dependem do Poder Central” (Cunha, 2009). Desta forma, (tem como) na lógica da desconcentração, “pode-se governar de longe, mas não se administra bem senão de perto...” (Cunha, 2009) parafraseando Louis Napoléon (1852);
- (ii) a descentralização é a “transferência da capacidade decisória do Poder Central para uma outra instância de Poder” (Cunha, 2009), tendo este Poder, que recebe novas competências, uma legitimidade própria: o sufrágio universal dos seus órgãos. Considera “a existência de diferentes graus da descentralização: da simples capacidade de executar (Câmaras Municipais); à descentralização político-administrativa do ‘Estatuto Ordinário’ (Regiões francesas e italianas); e à descentralização autonómica e Estado Federal (Regiões espanholas, alemãs, belgas, austríacas). A descentralização implica não só capacidade de realização, mas também capacidade de definição de estratégias e conceções de desenvolvimento, no âmbito do quadro de poderes descentralizados” (Cunha, 2009).

Quer estes autores, quer Freitas do Amaral, de quem também nos socorremos para a definição destes conceitos, têm sempre por base o Direito Administrativo.

Para este constitucionalista, importa considerar os domínios em que cada modelo se manifesta. Enquanto a (des) centralização acontece no plano das relações que se estabelecem entre diversas entidades, autónomas, o que pressupõe o reconhecimento da existência de várias pessoas coletivas

---

<sup>18</sup> Arlindo Cunha, in apresentação “A Regionalização na Próxima Legislatura”, realizada no âmbito do Ciclo de Conferências Modernizar o Estado, Aprofundar a Democracia e Desenvolver as Regiões, organizadas pelo Conselho Regional do Norte e CCDR-N, Viana do Castelo, 2009.07.03

públicas que podem desempenhar um papel relevante na organização do Estado, sustentando a tutela administrativa<sup>19</sup> esse relacionamento a (des) concentração diz respeito à organização administrativa de uma determinada pessoa coletiva, principalmente o Estado, tendo como pano de fundo a organização vertical dos serviços públicos, consistindo basicamente na ausência ou na existência de distribuição de competências entre os diferentes graus e escalões da hierarquia administrativa.<sup>20</sup>

Neste sentido, o autor entende a desconcentração de competências ou administração desconcentrada como “o sistema em que o poder decisório se reparte entre o superior e um ou vários órgãos subalternos, os quais, todavia, permanecem, em regra, sujeitos à direção e supervisão daquele” (Amaral, 1990: 657-658).

Em Portugal, o princípio da desconcentração administrativa está consagrado na Constituição da República, no artigo 267º, contudo o nº 2 do próprio artigo estabelece os limites da desconcentração e descentralização, que não são princípios absolutos, uma vez que aí se refere que estas devem ser entendidas “sem prejuízo da necessária eficácia e unidade de ação e dos poderes de direção e superintendência do governo”.

Ainda a propósito da desconcentração, convém assinalar as espécies com que lida o direito administrativo que, segundo Amaral (1990), se apuram à luz de três critérios:

- (i) Nível: desconcentração de nível central e de nível local, consoante se inscreva no âmbito de serviços da Administração Central ou Local;

---

<sup>19</sup> Tutela Administrativa – “conjunto de poderes de intervenção de uma pessoa coletiva pública na gestão de outra pessoa coletiva, a fim de assegurar a legalidade ou o mérito da sua atuação. (...) O fim da tutela Administrativa é assegurar, em nome da entidade tutelar, que a entidade tutelada cumpra as regras em vigor e assegurar que sejam adotadas soluções convenientes e oportunas para a prossecução do interesse público” (Amaral, 1990: 694). No que toca às atribuições próprias das autarquias locais, a tutela está definida constitucionalmente como “*verificação do cumprimento da lei*”, a exercer “nos casos e segundo as formas previstas na lei” (artigo 242.º da Constituição), o que aponta para uma tutela predominantemente inspetiva da legalidade, sem prejuízo de poderes de intervenção governamentais, a exercer segundo os princípios da subsidiariedade e da cooperação, nas situações de concorrência entre interesses locais e nacionais, designadamente em matéria de ordenamento do território, urbanismo e ambiente, bem como de polícia.

<sup>20</sup> Hierarquia administrativa – relação de subordinação (ou supra ordenação) estabelecida entre órgãos ou agentes de uma entidade pública, em que o “superior” exerce um domínio de autoridade, traduzido na definição dos termos comportamentais do “subalterno”, a quem está reservado o dever de sujeição (Amaral, 1990: 693).



- (ii) Grau: desconcentração absoluta é tão intensa que os órgãos subalternos se tornam independentes, e desconcentração relativa - que constitui a regra geral no direito português - menos intensa, atribui competências a órgãos subalternos mas mantém a hierarquia;
- (iii) Forma: desconcentração originária, que decorre imediatamente da lei, que reparte, distribui e transfere a competência entre superior e subalterno, e desconcentração derivada, carecendo de permissão legal expressa, só se efetiva mediante o ato específico praticado para o efeito pelo superior.

Esta desconcentração derivada traduz-se na delegação de poderes, ou delegação de competências, que é, segundo o mesmo autor: “o ato pelo qual o órgão da administração normalmente competente em determinada área permite, de acordo com a lei, que outro órgão ou agente pratiquem atos administrativos sobre a mesma matéria” (Amaral, 1990: 665). Sendo a fixação da competência matéria da reserva legislativa, a lei tem de prever expressamente os poderes delegáveis e os órgãos em que podem ser delegados, bem como a possibilidade de subdelegação.

Esta delegação de poderes é uma figura muito próxima da transferência legal de competências, com a qual não deve ser confundida, uma vez que esta, quando ocorre, “consubstancia uma forma de desconcentração originária, que se produz ‘*ope legis*’, ao passo que a delegação de poderes é uma desconcentração derivada, resultante de um ato de um delegante (em conjugação com a lei)” (Amaral, 1990).

Por outro lado, a transferência legal de competências, como é o caso do Decreto-Lei nº. 144/2008, de 28 de Julho, é definitiva, até que uma lei disponha em sentido contrário, enquanto a delegação de poderes é precária, pois é livremente revogável pelo delegante.

No que diz respeito à (des) centralização, Amaral (1990) distingue dois planos:

- (i) o Plano Jurídico, onde os conceitos são absolutos e puros e ou existe uma ou existe outra. Em contraposição ao sistema centralizado, denomina-se de descentralizado o sistema em que a função administrativa esteja confiada a outras pessoas coletivas

territoriais, nomeadamente as autarquias locais e não apenas ao Estado. Basta pois que haja autarquias locais, como pessoas coletivas distintas do Estado, para que exista juridicamente descentralização;

- (ii) o Plano político-administrativo, onde conceitos assumem uma feição diferente, sendo relativos, e poderá haver mais ou menos descentralização, consoante o grau. Mesmo que nos encontremos num quadro de um sistema juridicamente descentralizado, poderemos dizer que há centralização político-administrativa quando: os órgãos das autarquias locais sejam livremente nomeados e demitidos pelos órgãos de Estado; quando devam obediência ao Governo ou ao partido único; ou quando se encontrem sujeitos a formas particularmente intensas de tutela administrativa. Por oposição, diremos que há descentralização político-administrativa quando: os órgãos das autarquias são livremente eleitos pelas respetivas populações; quando a lei os considera independentes da órbita das suas atribuições e competências; e quando estiverem sujeitos a formas atenuadas de tutela administrativa, em princípio restritas ao controlo da legalidade. A descentralização em sentido político-administrativo coincide com o conceito de autoadministração.

Em síntese, a seguinte matriz ilustra as diferentes combinações possíveis entre os diferentes modelos de organização administrativa.

**Quadro 2.** Matriz dos diferentes sistemas ou modelos de organização administrativa

Modelos	Centralização	Descentralização
<b>Concentração</b>	Existe apenas uma pessoa coletiva pública – Estado – ficando reservada ao Governo a plenitude dos processos decisórios para todo o território nacional	Existe uma multiplicidade de pessoas coletivas públicas. No entanto, em cada uma delas há um centro decisório – o órgão superior
<b>Desconcentração</b>	Existe apenas uma pessoa coletiva pública – Estado – no entanto as competências decisórias repartem-se entre o Governo e os seus órgãos subalternos	Existe uma multiplicidade de pessoas coletivas públicas, as quais se somam, dentro de cada uma delas, a repartição de competências entre órgãos superiores e subalternos

Fonte: Adaptado de Ribeiro (2005), a partir de Amaral (1990).

Esta distinção, entre plano jurídico e plano político-administrativo é essencial, na medida em que nos permite perceber que uma descentralização jurídica pode corresponder na prática e encobrir uma forte centralização político-administrativa. Neste sentido, hoje em dia, o debate não será entre centralização e descentralização, uma vez que nos inserimos dentro de um quadro de um sistema juridicamente descentralizado mas, sim, entre um sistema mais ou menos descentralizado do ponto de vista político-administrativo e do ponto de vista financeiro.

Fernandes (1996: 113) vai de encontro a esta questão, quando refere que a descentralização “implica uma repartição de poderes de decisão entre entidades autónomas tendo, por isso, uma dimensão política e não apenas administrativa onde adequadamente se ajusta o termo de desconcentração.”

A este propósito, Benitez (1993) enuncia também que a descentralização tem uma dimensão histórica, concreta e política, referindo que os povos escolhem uma organização centralizada ou descentralizada por razões fundamentalmente políticas.

Por sua vez, Amaro (1996: 22-23) defende que a desconcentração é compatível com a centralização, uma vez que “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”. Por sua vez, entende a

descentralização como “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 poder ser feito pelos outros níveis”.

Nesta perspetiva, Martins (2007: 78) refere que

podemos considerar a descentralização como um processo de repartição de competências entre o centro e as diversas periferias, que visa um certo tipo de desenvolvimento local e que se traduz por vantagens para ambas as partes. Para a administração central o interesse imediato é sobretudo de ordem da racionalização financeira e burocrática, para as administrações periféricas trata-se da afirmação da sua própria identidade e poder de representação.

A descentralização pode, pois, ser entendida, segundo o mesmo autor,

como um processo político-administrativo de criação de múltiplos poderes com autonomia relativa, onde, ao mesmo tempo, convergem e conflituam o interesse do Estado e o interesse autárquico através de sistemas de comando, gestão, financiamento, realização e fiscalização próprios. De algum modo “baralhando” esta lógica de convergência de poderes originários de sentidos distintos, a administração central aproveita para “devolver” a sua autoridade sobre domínios específicos, transferindo-a sem reservas para entidades que gozam de independência funcional (caso dos institutos e empresas públicas bem como das autarquias), delegando-a conjuntamente para níveis administrativos mais baixos e mais próximos dos cidadãos (caso das autarquias) ou transferindo apenas tarefas de execução sem o correspondente poder de decisão e sem o necessário “pacote financeiro”. (Martins, 2007: 78)

Seja em que plano for, a descentralização garante as liberdades locais, construindo um sistema pluralista da Administração Pública, que se constitui como forma de limitação do poder político absoluto central. Além disso, proporciona a participação dos cidadãos na tomada de decisões públicas, em matérias que concernem os seus interesses, sendo esta participação um dos grandes objetivos do Estado Moderno. Permite, ainda, aproveitar para a realização do “bem comum”, a sensibilidade das populações locais relativamente aos seus problemas, facilita a polarização de iniciativas e das

energias locais para as tarefas de administração pública e, por último, proporciona, em princípio, soluções mais vantajosas em termos de custo/eficácia.

Para Barroso e Pinhal (1996), mais do que a oposição entre os conceitos de centralização e descentralização, será muito mais estimulante introduzir na análise dos princípios e modalidades a que deve obedecer a administração da educação o conceito de “policentralização”. Mais adequado à nossa realidade, implica a existência de vários centros, coexistindo em diferentes lugares do sistema, em vez de se resumir tudo à “deslocação do centro”, de um patamar para outro, na hierarquia do sistema, que leva apenas a uma discussão do “perde-ganha” da repartição do poder, sendo muito mais útil concentrar esforços na análise da tensão positiva que se estabelece entre esses vários centros de poder que, no presente estudo, integram os diferentes atores da comunidade educativa.

### **3. Da regulação do local ao local da regulação**

No subcapítulo anterior, verificamos que a descentralização não se pode reduzir a um conjunto de normas e aos decretos, nem pode ser encarada de forma estática, unicamente como um conjunto de competências e meios, legalmente consagrados, que são transferidos para níveis mais periféricos do sistema (Barroso, 1996). Será antes um processo, um percurso, um caminho sinuoso e acidentado, que implica tempo, que não é um fim em si mesmo mas um meio, construído social e politicamente por diferentes atores (muitas vezes com estratégias e interesses diferentes), que partilham o desejo de fazer do “local” um lugar de negociação/instância de poder e um centro de decisão. Como o próprio autor refere: “a desinstitucionalização da vida social leva à multiplicação dos espaços de produção política, enquanto lugares de legitimação, escolha, inversão de normas, construção de projetos de tomada de decisão” (Barroso,1996).

Desta forma, o apelo ao local surge numa esfera onde germinam e coabitam motivações e interesses diferenciados ou aparentemente contraditórios, pois se, por um lado, resulta da iniciativa do “global” que num

processo de autoafirmação fomenta as mais diversas formas de parceria, no sentido de transformar as comunidades locais em instrumentos seus, valorizando-as de forma a integrá-las numa lógica de competição gerada pela mundialização da economia face à crise do Estado-Nação, por outro lado, pode resultar da emergência endógena do “local” que, numa outra lógica de parceria, se apresenta como instância definidora de políticas comunitárias contextualizadas e como nível prioritário de intervenção, assumindo projetos emancipatórios e afirmando-se como um espaço de valorização dos poderes periféricos, assente na mobilização dos atores locais e na contextualização da ação política, construindo quadros de ação comum.

Neste sentido, verificamos que a administração e, conseqüentemente, o local abandonaram a imagem de racionalidade perfeita para se caracterizarem por uma multiplicidade de racionalidades, fruto da multiplicidade de atores que constituem essa organização ou sistema (Timsit, 1986).

O local é, desta forma “redescoberto”, ou “relocalizado”, em função da crise provocada pelo declínio do Estado-Nação/Educador.

Correia (1998: 106), reconhecendo os limites de influência do Estado-Nação, constata que os fenómenos de globalização que “transcendem e reconfiguram as nacionalidades” só se tornam “inteligíveis na sua reatualização localizada”.

Rodrigues e Stoer (1993: 33) defendem que o “local está a tomar o lugar como unidade de contributos importantes não apenas nas estratégias educativas e culturais (na perspetiva da vida quotidiana e da democracia local), como também nas estratégias económicas”.

Por sua vez, Barroso (1999: 129) considera que simultaneamente ao “movimento de globalização, assiste-se hoje, no interior de cada Estado, a um movimento de sentido contrário, de valorização do local, com fortes implicações na política administrativa da educação”. Mesmo na relação regional/local, este autor não duvida que o “grande desafio que se coloca à educação não é a nível regional, mas sim a nível local” (Barroso, 1996: 17).

Para Ruivo (1990), se, por um lado, o Estado necessita de formas de governo local para ligar o centro às periferias, sendo esta ligação fundamental para a manutenção da hegemonia e legitimação do Estado, por outro lado, o local necessita da influência política concedida pelo Estado, por meio dos

aparelhos político-partidários e das ligações local-central, que permitem o jogo político com as suas regras informais e as especificidades que variam de local para local, consentindo que a periferia subsista.

Desta forma, verifica-se que existe sempre uma “zona de incerteza”, na relação entre o poder local e o poder central, uma margem de manobra onde se evidencia o poder que as periferias realmente possuem. Esta situação vem enfatizar o fim do mito da instrumentalidade defendido por Timsit (1986). Mais uma vez se verifica que a administração local não está sempre dependente da administração central, mas que possui um conjunto de constrangimentos, utilizando-os em seu proveito, face ao centro. O fator decisivo, nesta relação, situa-se na comunicação e troca política entre as periferias e o centro (Ruivo; 1990).

O local é pois redefinido como uma instância mediadora, uma vez que “(...) recebe e processa dados das estruturas mais vastas, os quais, adaptados, vão ser praticados pelos agentes que nele se movimentam; simultaneamente, recebe, processa e canaliza [...] práticas e identidades dos agentes locais suscetíveis de reconstruir as estruturas” (Ruivo, 1990: 78). É nesta instância mediadora que se integra o poder municipal na área da educação.

Neste sentido, Ferreira (1999) defende que o “local” e o “global” são co-constitutivos pelo que se torna necessário ter em conta o conjunto de atores e o sistema, dando prioridade, não ao estudo das estruturas ou atores, mas ao estudo dos sistemas concretos de ação social quotidiana.

Na sequência do expresso anteriormente, é possível verificar que as relações entre o centro e o local não são um movimento iniciado no centro terminando no local, existindo, pelo contrário, mecanismos de troca e negociação entre ambos. Não existindo uma aplicação linear e hierárquica das normas jurídicas *top-down*, assiste-se a mecanismos de troca e negociação entre os vários níveis. O local não existe sem o central e vice-versa, ambos os níveis coabitam e complementam-se, apesar de algumas oposições. As relações entre o centro e a periferia estão pois sob uma tensão dialética,

assegurada por um mecanismo de regulação, denominado por Grémion de “regulação cruzada”<sup>21</sup> (Ruivo; 2000: 52).

No contexto deste estudo, entenderemos por regulação “a coordenação da ação coletiva indispensável à atribuição de valores numa sociedade” e por regulação da educação “o conjunto de dispositivos e procedimentos que, numa determinada sociedade, moldam a provisão coletiva e institucionalizada da ação educativa em função dos valores sociais dominantes” (Afonso, 2005: 34).

Desta forma, e como refere Barroso (2005: 66, citando Crozier & Friedberg, 1977: 244), “não são os homens que são regulados e estruturados, mas os jogos que lhes são oferecidos”.

Ainda a este propósito, Reynaud (cit. in Delvaux, 2007) transmite-nos a ideia de que a regulação não significa o estabelecimento ou a manutenção da ordem, mas antes a operação conjunta de criação, de destruição e de renovação dos elos sociais. Defende, pois, uma regulação conjunta, resultante do encontro entre duas regulações: uma vertical, de controlo, assente nas regras formais promulgadas pelo poder político; outra autónoma, horizontal, feita dos ‘jogos dos atores’, das regras informais (Delvaux, 2007, citando Reynaud).

No primeiro caso, encontramos-nos perante uma “regulação de controlo”, entendida como um modelo vertical, expressão de administração burocrática, baseada na impessoalidade e na formalidade, caracterizada pela “regulação voluntária dos comportamentos, através da regra e da lei” (Friedberg, 1995: 9, cit. in Afonso, 2006: 74).

No segundo caso, trata-se de uma “regulação autónoma”, entendida como um modelo horizontal e difuso, baseado em mecanismos de “ajustamento mútuo (resultante) dos exercícios multilaterais de influência e poder, incluindo negociação”, em que estão implicados uma pluralidade de atores (Lindblom, 1990: 240-241, cit. in Afonso, 2006: 74).

No caso concreto da educação, hoje não restam dúvidas, segundo Martins (2007), que o Estado se depara com crescentes dificuldades em

---

<sup>21</sup> Para Grémion, o conceito de “regulação cruzada” é “(...) a forma de controlo social suprajurídico e infrapolítico que se desenvolve a partir da negociação em torno da regra no sistema político-administrativo local” (Ruivo 2000: 53).



coordenar, controlar e influenciar todo o sistema educativo. Enquanto o conseguiu fazer, assegurou a democraticidade da escola pública e das suas oportunidades, sem contudo a conseguir tornar mais eficaz ao nível do balanço entre “custos e benefícios” coletivos e individuais. Perante o fenómeno da globalização e dos seus efeitos na transformação política, económica e social, deixou de querer, e já não pode, arcar sozinho com a regulação institucional do sistema, vendo-se “obrigado” a dividir as tarefas com outras fontes de poder e legitimação (autarquias, escolas, associações, grupos de interesse, etc), que ganham um espaço e importância, associada à capacidade dessas fontes de satisfazerem mais rapidamente algumas expectativas individuais do que a Administração Central.

Como argumenta Ferreira (1999), um dos fatores explicativos do atual interesse pelo local e pela territorialização das políticas e da ação educativa prende-se com a incapacidade dos poderes públicos centrais encontrarem soluções para os problemas de emprego, pobreza e justiça social.

A este propósito, Arocena (1986), ao defender que a análise das dimensões locais de ação social implica o estudo da relação “local-global”, das relações de “centro-periferia” e da identidade territorial, define que o “local” existe a partir de uma identidade territorial, inscreve-se num sistema de relações de poder ‘centro-periferia’ e estrutura-se num sistema socioeconómico singular, fazendo transparecer que em todas estas dimensões, a definição de “local” supõe uma resposta à questão da relação “local-global”.

Ainda Catarino (1995) refere que os detentores dos poderes tradicionais, de tipo macro, voltam-se para o plano local, pela busca de soluções de recurso e não tanto por convicção profunda.

É no hibridismo<sup>22</sup> da “regulação nacional”<sup>23</sup>, “resultado da sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e ação política” (Barroso, 2005: 69), que vem ganhando terreno a “micro regulação local”, entendida, segundo o mesmo autor, como

---

<sup>22</sup> Para Popkewitz (2000), a “hybridation” (que utiliza para sublinhar o carácter plural, misto e o modo como são vistas e concebidas as reformas educativas) obriga a repensar as conceções binárias de estado/sociedade (sociedade civil), centralização/descentralização, global/local.

<sup>23</sup> “Regulação nacional” entendida no sentido de “regulação institucional”, isto é, o modo como as autoridades públicas (Estado e Administração) exercem a coordenação, controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto da ação dos diferentes atores sociais e seus resultados (Barroso, 2005: 69).

o processo de coordenação da ação dos atores no terreno que resulta do confronto, interação, negociação ou compromisso de diferentes lógicas, racionalidades e estratégias quer numa perspetiva vertical entre ‘administradores’ e ‘administrados’, quer numa perspetiva horizontal, entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência (intra e inter organizacional) – escolas, territórios educativos, municípios, etc. (Barroso,2005: 71)

Os polos de influência da “micro regulação” são diversos, situando-se quer ao nível da administração desconcentrada ou descentralizada, com intervenção direta ao nível local, quer junto das organizações educativas individualmente consideradas, ou ainda, em grupos de interesse (políticos, sociais, económicos, religiosos, étnicos, entre outros), organizados ou não, e em associações formais. De salientar também, para além destas formas institucionais ou coletivas de intervenção, a influência exercida pelos atores individuais com interferência direta no funcionamento do sistema educativo, quer como prestadores, quer como utilizadores (pais, alunos, professores, gestores escolares, funcionários).

Barroso (2004) alerta, contudo, que a existência de múltiplos espaços de micro-regulação local produz um efeito mosaico no interior do sistema educativo que contribui para acentuar não só diversidade, mas também, como muitos autores acentuam, a sua desigualdade.

Neste sentido, a questão central passa a ser a capacidade do Estado Administrador/Regulador gerir a “multi-regulação” destas diversas fontes e modos de “micro regulação local”, que obriga a pensar a “regulação do sistema educativo” como um “sistema de regulações”, o que coloca ao Estado o desafio de assumir como função essencial a de “regulador de regulações”. Aqui, para além de uma coordenação baseada em normas, regras e orientações políticas centrais, o Estado terá que ser capaz de arbitrar a interação dos vários “micro reguladores locais”, assegurando, desta forma, uma “meta-regulação”, que permitirá não só equilibrar a ação das diferentes forças em presença, mas também continuar a garantir a orientação global e a transformação do próprio sistema.

Segundo Barroso (2006b), as alterações nos modos de regulação fazem-se sentir, quer em Portugal, quer noutros países, não apenas pelo efeito da “regulação transnacional”<sup>24</sup>, mas também pelas mutações políticas e sociais internas. Desta forma, a construção e a coordenação das políticas e a ação educativa não se resumem, nem se restringem, à escala nacional, antes se alargam às escalas transnacional e local. Como refere Cruz (2012: 26), “as principais mudanças nos processos de regulação das políticas públicas em educação desenvolvem-se em três escalas de regulação complementares – transnacional, nacional e local – na medida em que se partilham recursos e processos em espaços infra e supra nacionais.”

Desta sobreposição de diferentes lógicas, discursos e práticas resultam políticas educativas de carácter ambíguo e compósito, caracterizadas pelo seu “hibridismo” que se manifesta, quer na relação entre países (na forma como estabelece a relação direta entre a globalização e a regionalização, como algo complexo, múltiplo, contingente e não linear), quer no mesmo país (no modo como se associam regulações provenientes de modelos diferentes).

Barroso (2006b: 54, citando Amaral & Magalhães, 2001) refere que no caso concreto de Portugal, assistimos à coexistência de modos de regulação aparentemente contraditórios, uma vez que se desenvolvem estratégias e práticas de controlo próprias de uma regulação burocrática e centralizada, a par da promoção da descentralização e da autonomia institucional, características dos processos de auto-regulação pelo mercado.

Contudo, como nos recordam Lascoumes e Le Galès (2007), a multiplicação das fontes de influência (que ultrapassam o quadro nacional) não significa mecanicamente o enfraquecimento da intervenção do Estado, mas antes a sua recomposição e o reequacionamento dos seus processos de regulação.

Como breve nota final, salientamos a constatação de que todas estas dicotomias de “local-global”, “centro-periferia” deixam pois de fazer sentido, uma vez que não é possível entender o central sem o local e vice-versa, entre

---

<sup>24</sup> “Regulação transnacional” - “Conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e nas consultas internacionais no domínio da educação, e que são tomados pelos políticos e funcionários ou especialistas nacionais como ‘obrigação’ ou ‘legitimação’ para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo” (Barroso, 2006b: 44-45).

muitas razões, pela implantação local de instituições nacionais ou pelo desenvolvimento de iniciativas locais de incidência nacional (Ruivo & Veneza, 1988). Daí ser mais pertinente a abordagem policêntrica (adotada neste estudo), de modo a que a investigação possa interrogar o funcionamento estatal a partir da multiplicidade de lugares onde se exerce.

Para Correia e Caramelo (2003), a ênfase do “pensamento fronteiriço” sobre o hibridismo das “zonas de fronteira e ligação”, permite, então, simplificar a oposição teórica entre estas dicotomias.

Assim, para Correia, em educação (não apenas pensada como estrutura de produção de disposições sociais, mas também como produtora de relações sociais), não existe apenas uma “figura”, mas uma pluralidade de “figuras do local”, geralmente construídas em torno desta noção de fronteira e de sistemas de oposição, que se interligam e interpelam. Considera, pois, como figuras do local:

- (i) o “Local técnico-funcionalista” (modo de existência do local do Estado) - em que a valorização discursiva do local deriva do facto de ele ser a “escala” mais pertinente para a coordenação das estruturas do Estado na gestão dos recursos educativos, sendo o regime de ação dominante a planificação descentralizada;
- (ii) o “Local assistencial” (possibilidade de construir o Estado Local) – em que o local não é apenas produzido por dinâmicas de delegação de poderes, mas combina interações com instituições da “sociedade civil”, onde se incluem as que se ocupam da dinamização cultural e do desenvolvimento humano; o regime de ação privilegiado é o da micro planificação construída em torno do parceria e da coordenação da ação interinstitucional;
- (iii) o “Local Securitário” (diluição das preocupações relacionadas com a inclusão e reforço das que se ocupam da violência urbana e do combate à indisciplina) – onde existe um incremento da importância atribuída às estruturas de controlo social, em detrimento das estruturas que se ocupam do desenvolvimento humano. Surgimento da figura do ‘consórcio’ onde se desenvolve uma ação estratégica, através das figuras da pré e micro

planificação; predomínio das dinâmicas do “exterior” relativamente às do “interior”.

Estas figuras do local transferem-nos para a dimensão do próximo subcapítulo sobre a territorialização.

#### **4. Territorialização da educação enquanto política pública**

A temática da “territorialização” insere-se dentro de um contexto de transformações sociais profundas, das quais sobressaem, segundo Barroso (1996), a crise do “Estado Educador”, a oposição entre a “lógica de mercado” e a “lógica de serviço público”, na oferta educativa, a redistribuição de poderes entre o centro e a periferia (com fenómenos de descentralização e recentralização administrativa, as relações entre Estado e Sociedade, e a depauperização das fontes tradicionais de financiamento, entre outras.

Deste modo, o local surge como uma instância de “relegitimação” da ação pública, passando a ser considerado como Estado, mas como um “Estado local de emergência” (Robertson & Dale, 2001).

Será pois no local que se encontrarão respostas mais rápidas e mais eficazes, uma vez que nos encontramos mais perto da população, da comunidade, dos atores educativos, a quem mais facilmente se podem pedir responsabilidades e quem mais rapidamente poderá prestar contas e dar respostas. Isto, nunca deixando de reconhecer a necessidade do estabelecimento, por lei, de um certo número de mecanismos de coordenação e controlo, para contrabalançar os efeitos negativos da descentralização, ou seja, de reconhecer o papel do Estado, como regulador do serviço público de educação, cuja função será de regular as organizações e não de intervir diretamente, a não ser de forma supletiva e corretiva, nas ações por elas desenvolvidas.

Como refere Martins (2007), o Estado, procurando recuperar a confiança política dos cidadãos e a sua própria legitimidade, tenta aproximar-se das necessidades básicas da população, dos seus interesses e dos seus locais de vivência e trabalho. A sua prioridade parece ser transformar essas necessidades, interesses e locais em territórios negociais ou de negociação.

Para conseguir tal desiderato, diz-se empenhado em “devolver” poderes ao “local” admitindo, assim, que os sistemas públicos que domina possam funcionar melhor através de compromissos negociados em nome de um “bem comum local”.

Contudo, convém salientar que, muitas vezes, este “bem comum” e “interesse” nacional nem sempre correspondem ao “bem comum e interesse local”, constituindo-se aqui a base das razões de conflitualidade entre poder político central e poderes autárquicos locais, passando esta pelo confronto entre as diversas conceções políticas do Estado, pelas suas funções e forma como as executa, assim como pela não coincidência entre o papel que o poder político central reserva aos municípios e o papel que estes querem para si.

Para o mesmo autor, a estratégia da dita devolução de poderes ao “local” parece assentar na conjugação de três orientações de natureza política que funcionam simbolicamente, ao nível do “inconsciente coletivo”:

- i) a descentralização (deslocalização) vertical controlada de uma maior parte do poder estatal para o nível local instituído, ou seja, para as freguesias, os municípios e as associações intermunicipais, entidades cuja representatividade democrática pode, paradoxalmente, “reanimar” a participação, mas que não esgotam o conceito de “local” nem representam o “estado puro” da democracia;
- ii) a desconcentração (delegação) horizontal de outra parte do poder da administração central para os serviços periféricos dos sistemas públicos nacionais (na saúde, na educação, no ambiente, no emprego e na formação profissional), redistribuindo e reduzindo o pessoal e as respetivas despesas, extinguindo ou fundindo serviços e apelando às inovadoras capacidades do e-government;
- iii) a privatização/negociação (empresarialização) de uma terceira parte do poder do Estado, através de contratos-programa ou de outros tipos de contratualização – apelada de parceria público/privado ou de partenariado – da prestação local de certos serviços públicos que introduzem regulações localizadas e, não raras vezes, contraditórias entre si.

Como Amaro (1996) sugere, o Estado deverá constituir-se como parceiro das iniciativas da sociedade civil e dos cidadãos, como colaborador, e não como um parceiro chamado para mandar, ou que se ausenta, caminhando-se, desta forma, para um novo paradigma, designado pelo autor de “comunidade ou sociedade-providência”, onde, não se ilibando o Estado das suas responsabilidades, se promove uma melhor aplicação e melhores resultados dos recursos escassos.

Esta passagem de um “Estado soberano” a um “estado regulador” faz-se progressivamente com a substituição de políticas redistributivas e de intervenção direta, por políticas de incentivo indireto, por um vasto espaço de negociação entre múltiplos atores privados e públicos, por formas diversas de regulação social e política das sociedades. Tal como sugere Hassenteufel (2008), esta evolução corresponde à emergência de um Estado regulador que intervém mais indiretamente que diretamente, que manda fazer mais do que ele próprio faz, que age mais em interação com os atores não estatais, do que com os estatais sendo as políticas públicas cada vez mais construídas coletivamente por uma diversidade de atores.

Um exemplo disto é, sem dúvida, o poder local. Devido a uma quase obrigação moral, os municípios sempre intervieram em domínios, cuja responsabilidade era da administração central, ou em domínios estranhos às suas competências, confirmando, desta forma, que a intervenção municipal na educação não se deve, única e exclusivamente, à evolução da legislação, mas antes, antecede a mesma (Cerca, 2007).

Verifica-se, desta forma assim, que muitos normativos legais aparecem “a posteriori”, quando determinadas competências já são exercidas, por vezes até “ilegalmente”, por parte dos municípios (Barroso, 2003), e que Ruivo (2002b) denomina de discrepância entre “law in the books” e “law in action”, fazendo com que a descentralização se comece a construir, nos contextos locais, como uma realidade emergente, aguardando uma institucionalização legal (Fernandes, 1996).

Assim, o “local”, mais do que um território administrativo, entendido como produto das interações que os atores sociais estruturam, constitui-se no contexto dos próprios problemas e terá mais capacidade de produzir soluções “por medida” e, por isso, mais adequadas e com mais hipóteses de sucesso

(Evangelista, 2005). Desta forma, o Estado procura, na localização das políticas, nos reajustamentos e nos compromissos locais, na redistribuição de competências, saídas para a crise geral que o atravessa.

Segundo Fernandes (1999), é dentro desta visão democrática que vêm emergindo, como princípios dos estados democráticos modernos, a valorização das culturas regionais e locais, assentando aqui as propostas de territorialização das políticas educativas. Estas implicam a ligação da escola ao seu meio através de projetos e ações integradas orientadas para um território educativo concreto, envolvendo a participação dos atores locais, das mais variadas formas, constituindo-se, nesta perspetiva, o papel do Estado como regulador das orientações básicas do sistema educativo e de garante dos recursos, no êxito das intervenções, não se substituindo aos atores diretos e parceiros educativos.

Assim, e tendo por base Charlot (1994)<sup>25</sup>, a territorialização das políticas educativas deve ser entendida como uma política nacional num contexto de crise de legitimação da ação do Estado que, quebrando a lógica de Estado-Educador, delega poderes na comunidade reservando-se a um papel de regulação e de controlo. Assim, o município pode ser considerado como uma instância de “regulação intermédia”, como já referimos anteriormente, cuja intervenção se caracteriza por uma regulação local sob o controlo central.

Desta forma, a territorialidade é definida como um modo de reconfiguração da ação, de acordo com os princípios da proximidade, participação, cidadania, corresponsabilização e autodeterminação, e não mais um apoio material à atuação do Estado (Gomes; 2003).

Poderemos então dizer que uma das grandes finalidades da territorialização na educação será “fazer com que na definição e execução das políticas educativas, a ação dos atores deixe de ser determinada por uma lógica de submissão, para passar a subordinar-se a uma lógica de implicação” (Barroso, 2005: 141). Acrescem ainda a estas, segundo o mesmo autor:

- (i) a passagem de uma relação de autoridade baseada no controlo vertical, monopolista e hierárquico do Estado, para uma relação

---

<sup>25</sup> “A territorialização das políticas educativas não é uma conquista do local, mas o efeito de uma política nacional, pretendida, definida, organizada e operacionalizada pelo Estado. Longe de ser uma retirada ou mesmo uma ausência do Estado, ela é ‘um movimento de redistribuição do poder entre o centro e a periferia’” (Laderrière, 1990, cit. in Charlot, 1994: 27).



- negociada, contratual, baseada na desmultiplicação e “horizontalização” dos controlos (centrais e locais);
- (ii) conciliação de interesses públicos (na busca do “bem comum” para o serviço educativo) e interesses privados (para a satisfação de interesses próprios dos alunos e famílias);
  - (iii) contextualização e localização das políticas e ação educativa, contrapondo a heterogeneidade das formas e das situações à homogeneidade das normas e dos processos;

Nesta perspetiva, a territorialização contribuirá para que, a nível educativo local, haja um diálogo e um contacto entre os diversos atores (autarquias, escolas, alunos, famílias e restante comunidade local), para que, em conjunto e com a visão de cada interveniente, se possam adequar melhor as políticas educativas emanadas centralmente, ao contexto local em causa.

Em torno desta temática da territorialização, o uso de noções como “partenariado” e “parceria”, entre outras (contrato, projeto, território), tem-se de tal modo generalizado que passou a tornar-se vocabulário ‘obrigatório’ na descrição e análise das políticas públicas e educativas, o que implica uma breve clarificação destes dois conceitos.

O aparecimento das parcerias está associado à ideia de valorização da iniciativa local, inscrevendo-se, de acordo com Canário (1995:153-154), num

movimento mais amplo de renovação das formas de participação dos cidadãos nos diferentes aspetos da vida social, no sentido do aprofundamento da democracia, movimento esse que tem uma dinâmica a longo prazo e que favorece a persistência das práticas sociais de partenariado, imprimindo-lhe contudo um carácter essencialmente dinâmico, de transformação nas suas formas e nos seus conteúdos.

O “partenariado”, isto é, a “cooperação contratual entre os múltiplos parceiros locais em torno de projetos comuns ou convergentes” (Nóvoa, 1992: 20), implica um processo de negociação e concertação entre todos os intervenientes, de modo a se encontrarem novos modos de coordenação, de iniciativas perspetivadas de forma global, construindo espaços de solidariedade entre os diversos atores sociais, conduzindo a uma lógica horizontal de

relações interinstitucionais. Para Madeira, esta concertação interinstitucional e o trabalho em rede constituem a principal característica do partenariado, que entende como “forma concentrada e articulada de funcionamento, que tem por base o reconhecimento das complementaridades e corresponsabilidades das organizações, sejam públicas ou privadas” (cit. Rodrigues & Stoer, 1998: 9-10).

Estes últimos autores (Rodrigues & Stoer) consideram que o termo partenariado nos induz a um “modelo de provisão”<sup>26</sup> com uma lógica “top-down”, formalmente organizado, que aproveita os recursos exógenos e pode adotar, em determinados momentos, uma abordagem verticalizada, com o intuito de garantir a eficácia nos investimentos.

Por sua vez, a parceria induz-nos a um “modelo de ação”<sup>27</sup>, que se inscreve numa lógica “bottom-up”, valorizada pelos recursos endógenos, de orgânica mais informal, baseada em processos mais comunicacionais e menos contratualizados, e orientada para um desenvolvimento comunitário integral.

Ambas as lógicas poderão coexistir no desenvolvimento de um projeto, dentro de um “modelo de intermediação”, que se situa entre a orientação para a ação e o desenvolvimento da provisão.

Para finalizar, o “paradigma da territorialidade” implica a existência, de acordo com Fernando Ruivo (2002a), de nove aspetos, a ter em conta na localização das políticas públicas, e que de alguma forma sintetizam tudo o que foi expresso anteriormente:

- (i) a importância do local – o local é constituído por diferentes atores individuais habitantes desse local, com um papel mais ou menos atuante. Em conjunto, todos estes atores individuais concretizam o “ator local colectivo”, portador de imagens minuciosamente construídas. O local é então um produto socialmente construído, contribuindo para essa construção inúmeros fatores “(...) como a

---

<sup>26</sup> “O ‘modelo de partenariado de provisão’ implica objetivos baseados (i) no desenvolvimento de infraestruturas a nível local, (ii) na distribuição de serviços e na afetação de recursos para a sua provisão, (iii) no desenvolvimento de novas ideias para a distribuição de serviços e (iv) no contributo para a mudança de atitudes e valorização da(s) cultura(s) local(ais)” (Craig 1998: 29 cit. in Rodrigues & Stoer, 1998)

<sup>27</sup> “O ‘modelo de ação’ (...) está mais ligado aos objetivos que salientam (i) um papel secundário na provisão, (ii) uma orientação para a conceção de programas para a provisão e (iii) a distribuição de recursos diretamente para os serviços e organizações” (Craig 1998: 29 cit. in Rodrigues & Stoer, 1998).

- história local, o sentido e as identidades locais (...)" (Ruivo, 2002a: 5) fundamentais na atração e execução das políticas;
- (ii) importância dos laços sociais - estes são construídos nas comunidades que integram os locais, constituindo-se como aspetos determinantes para a construção das relações sociais. Assim, as relações subjetivas e as afetividades locais são fundamentais para a construção da realidade social local e para a manutenção da coesão territorial e da integração social. A desvalorização deste fator torna as políticas locais ineficazes e frágeis;
  - (iii) importância das diferenças entre os locais – as características de determinado local variam, podendo influenciar positiva ou negativamente a localização e concretização das políticas. A importância do local e dos seus atores é reforçada pelas especificidades socioculturais de cada local, com consequências importantes na existência de uma cultura política e prática social específica dos atores locais, num maior ou menor peso das sociedades locais e no envolvimento das elites locais. Internamente, o local constrói e negocia a sua imagem comunitária, enquanto, externamente, se posiciona no conjunto dos vários locais, de acordo com a maior ou menor permeabilidade das suas instituições político-administrativas (Ruivo, 2002b).
  - (iv) importância do formal e do informal - a informalidade ajudará a traduzir localmente a hierarquia e verticalidade de que são dotadas as políticas centrais. Será, então, com o apoio da base reticular local, que as políticas centrais serão mais facilmente adaptadas ao local e com maiores probabilidades de adesão e participação dos agentes locais;
  - (v) importância do papel do poder local - a existência de um poder local empreendedor, ativo e com protagonismo são características que se vão refletir no tratamento e resolução de determinados problemas, sem ter que se esperar longamente pela resolução do poder central (Ruivo, 2002b). O poder local deverá ser o centro

dos atores locais mais ativos, coordenando, sem asfixiar, os vários grupos existentes no concelho, dinamizando uma rede de iniciativas e entidades para concretizar as políticas definidas (Ruivo, 2002a);

- (vi) importância das redes locais - as redes sociais locais são a expressão da energia e coesão do local, bem como da sua organização sociopolítica e como tal devem ser ponderadas no processo de localização das políticas. É grande a diversidade de redes que pode existir num local, desde redes abertas, inclusivas e disseminadoras de políticas, até redes fechadas e “privadoras” dessas políticas. O importante é conseguir congregar as inúmeras redes, tal como defende Ruivo (2002a: 9), criando uma “(...) ‘casa associativa’, uma expressão que aponta para o ninho ou incubadora onde as variadas associações, os variados agentes e instituições de índole local se podem encontrar para concertar e promover as diversas componentes da localização de políticas (...)”. As redes acabam por ser formas privilegiadas de resolução de determinados problemas quer individuais, quer coletivos. Têm uma importância fundamental na organização sociopolítica local, sendo decisivas na explicação ou não da intervenção do poder local nos vários problemas (Ruivo, 2002b). A falta de coordenação das redes e das diversas atividades realizadas pelas entidades levará a um desperdício de recursos, ao nível da educação;
- (vii) importância das pertenças sociológicas ao território - um território pressupõe de imediato uma identidade local, implicando essa identidade “(...) uma partilha de modos de vida ou de estilos de vida comuns e ainda um contexto de relações sociais que, embora diferenciando cada indivíduo, imprime um quadro comum de atitudes e de valores” (Felizes, 2000: 10). Desta forma, nos locais onde se verificarem identidades fortes e homogêneas, será mais fácil conseguir consensos quanto à resolução de problemas e à concretização de políticas públicas. Por outro lado, onde a identidade for fraca e heterogênea, existindo competições entre

diferentes interesses políticos, será difícil conseguir consensos, sendo a intervenção local dividida e ineficaz. O importante será associar atores locais neutros às clivagens e com uma acentuada pertença ao território de forma a obter consensos na concretização dessas políticas (Ruivo, 2002a);

- (viii) importância do peso das solidariedades primárias - as políticas são executadas no local, ao nível micro, contudo, dentro de um local, existirão múltiplos locais, sendo necessário ter em atenção as solidariedades primárias constituídas pelas amizades, a família, o bairro. Só através da mobilização destas solidariedades, é que se obtém hipóteses mais elevadas para a participação dos cidadãos nas políticas locais (Ruivo, 2002a);
- (ix) por último, a importância dos atores locais - quanto maior for a ligação destes ao território em causa, maior é o conhecimento que possuem dos problemas locais e, conseqüentemente, a predisposição para os solucionar. Outro aspeto a ter em conta é a capacidade de mediação destes, entre os vários centros e as periferias, pois um elevado poder relacional e de protagonismo desses atores pode ser decisivo para o sucesso das políticas (Ruivo, 2002a).

**PARTE II – O OBJETO DE ESTUDO E A INVESTIGAÇÃO  
EMPÍRICA**



Na primeira parte deste estudo, esboçamos o modelo concetual de análise em torno da nossa problemática - a relação entre o poder local e a construção das políticas públicas de educação – bem como do nosso objeto de estudo – a emergência de um novo paradigma de regulação local da ação pública educativa. Nesta segunda parte, desenvolveremos a análise e a caracterização do nosso objeto de estudo empírico, que integra um agrupamento de escolas de âmbito intermunicipal, tendo por analisador privilegiado o Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

A abordagem continuará a ter em conta os três diferentes níveis ou escalas de ação pública em que se operacionaliza a política pública. Como refere Almerindo Afonso (1997), o Estado parece estar, por um lado, a transformar-se numa instância de recontextualização das pressões externas, que a partir de outras instâncias, supranacionais ou globais, se exercem ao nível nacional, procurando continuar a exercer a sua autonomia relativa; por outro lado, o objeto “Estado” tende a ser também abordado, através da sua ação concreta, não apenas como objeto, mas também como sujeito, considerando-se ação pública como o resultado das lógicas postas em prática pelo Estado, nas suas diferentes formas de intervenção. Encontramo-nos pois perante uma ação pública designada como “Estado em concreto” (Padioleau, 1982), “Estado em ação” (Jobert & Muller, 1987) ou “Estado em interação” (Hassenteufel, 1995).

Mabileau (1999) considera que nos encontramos, assim, perante uma conceção horizontal da ação pública, caracterizada pela multipolaridade dos lugares de decisão e pela negociação das interdependências.

Neste sentido, de acordo com Balme e Faure (1999), consideramos legítimo e necessário utilizar variações nas escalas de análise para explorar a ação pública pelo caleidoscópio das políticas locais.

Como sustenta Ruivo (2000a) o universo político local não se refere apenas ao local, sendo antes um “universo de cruzamentos”. É nele que adquirem significado as políticas globais, pelo modo como se concretizam, adaptam e relacionam. O local, o nacional e o global tendem, por isso, a ser encarados por meio das suas interconexões e interdependências (Borja & Castells, 1996).



Desta forma, o nosso estudo não ignora e considera as diversas relações entre as esferas local, nacional e global, assumindo contudo, obviamente, um “posto de observação” local para o estudo dessas relações.

Através da Figura 3, tentamos sintetizar esquematicamente todo o nosso estudo.



**Figura 3.** Os níveis de implementação das políticas públicas: o caso das AEC's

Em síntese, podemos caracterizar os três níveis da figura anterior, que se cruzam e interrelacionam, do seguinte modo:

- (i) O político-organizacional - aquele onde se definem e justificam as políticas públicas nacionais e a sua inter-relação, quer com as políticas transnacionais, quer com as supramunicipais e locais;
- (ii) O organizacional-administrativo- aquele que reside nos poderes intermédios e nas políticas supramunicipais e locais, que reinterpretam a política nacional; fazemos aqui uma chamada de

atenção para a questão do “supramunicipal”, que nesta análise integra três patamares distintos:

- a. o supramunicipal territorial da CIM Alto Minho, que abarca o território correspondente à NUT III Minho –Lima, e integra os 10 concelhos<sup>28</sup> do distrito de Viana do Castelo;
  - b. o supramunicipal do Agrupamento de Escolas, selecionado como objeto de estudo empírico, e que se constitui como um agrupamento intermunicipal, uma vez que integra escolas localizadas em dois concelhos distintos (Ponte de Lima e Viana do Castelo);
  - c. o supramunicipal das AEC's, materializado no conselho geral do agrupamento, órgão estratégico que integra como membros os representantes das duas autarquias e onde são tomadas todas as decisões sobre as AEC's.
- (iii) O da ação pública – onde de facto se processa a operacionalização da política, nas autarquias e nas escolas, entendida como o resultado da tensão entre os dois níveis anteriores e aquele em que o pedagógico emerge como ação;

Estamos, assim, em condições para dar continuidade à linha de pensamento desenvolvida até ao momento, debruçando-nos, nesta segunda parte, sobre três capítulos, que integram:

- (i) um primeiro, mais direcionado para a construção do objeto de estudo, onde serão abordadas as questões da justificação de escolha da temática e as principais questões da investigação, onde se procederá à delimitação do objeto de estudo e se delineará a metodologia e desenho da investigação;
- (ii) um segundo capítulo, mais focalizado nas AEC's como analisador privilegiado da ação pública, no qual desenvolveremos por um lado, o seu contexto empírico, nomeadamente o seu enquadramento Territorial no Alto Minho e no Agrupamento, e por outro, as dimensões política, administrativa e pedagógica daquela medida educativa;

---

<sup>28</sup> Arcos de Valdevez, Caminha, Melgaço, Monção, Paredes de Coura, Ponte da Barca, Ponte de Lima, Valença, Vila Nova de Cerveira e Viana do Castelo.

- (iii) por último, no terceiro capítulo, entramos no “estudo de caso” propriamente dito, efetuando a caracterização das AEC's (no Agrupamento Arga e Lima) nos seus diversos domínios e dimensões, desde o funcionamento e oferta até aos efeitos e consequências da respetiva implementação.

### **CAPÍTULO III – DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO**

Constituindo a presente investigação, como já referimos, uma análise de uma determinada e concreta política pública, é necessário distinguir entre a conceção mais ampla de uma política – “politics” – e as políticas concretas que a materializam – “policies”.

Enquanto a primeira é a conceção orientadora da mudança social a implementar, as segundas são elaboradas a partir da primeira, enquanto seu enquadramento orientador.

Os trabalhos de investigação sobre a decisão e o seu processo assumem aparentemente esta partição e instalam-se mais nas “policies”, nas políticas concretas e, frequentemente, no carácter técnico e pragmático da sua implementação ou na sua justificação e legitimação, do que no quadro das metas estabelecidas como quadro político (politics). Entende-se pois por medida política (policy), todos os processos de ação (ou inação) referentes a uma orientação política (politics) (quadro orientador ou estratégia) de seleção de objetivos, à definição de valores ou à alocação de recursos (Codd, 1988).

Das duas modalidades que a análise política pode tomar, “para servir a política” e “para conhecer a política”, assumiremos a última, que consiste na análise da determinação da política e seus efeitos – na medida em que examina os inputs e os processos de transformação presentes na construção de uma política, assim como os seus efeitos sobre os diversos grupos sociais – e na análise do conteúdo político – na medida em que, também, examina os valores, assunções e ideologias que estão na base dos processos políticos.

Constituindo-se, a análise das políticas públicas, no âmbito das ciências sociais, como um modo de entender o social e a sua regulação, através do estudo da ação dos atores, direcionamos o nosso olhar empírico nesse sentido, de forma a que ele nos possa orientar no processo de investigação, na definição dos dispositivos teórico e metodológico e na construção do objeto de estudo.

Desta forma, optamos por um exercício metodológico em que a teoria não foi aplicável, mas antes utilizável (Friedberg, 1993 cit. in Ferreira, 2005:

124), alimentando uma constante confrontação com a pesquisa empírica, criando-se um processo circular e de permanente interação entre ambas (teoria e pesquisa empírica), esbatendo o debate da prevalência de uma sobre a outra, ou seja, tentando-se valorizar o que o património acumulado de interpretações pode trazer à descoberta do terreno, e, por outro lado, aproveitando o que o escrutínio empírico possa contribuir para novas concetualizações do problema.

De facto, com o desenvolvimento da reflexão e da pesquisa foram surgindo dados que nos fizeram questionar e refletir, permanentemente, sobre os fundamentos epistemológicos e metodológicos desta investigação.

Desde logo, a teoria emergiu como o ponto de partida, o primeiro código de leitura (Almeida & Pinto, 1986) para o reconhecimento do terreno a pesquisar, para a construção de dispositivos heurísticos e para a recolha de informação. Por outro lado, a grande abrangência do espaço a investigar e a variedade do corpus construído colocaram-nos perante a necessidade de reformular a metodologia inicialmente prevista no início do programa doutoral e de ajustar o quadro teórico de referência.

Adotando esta atitude mental, (Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, 2005), ou seja, esta forma de encarar a investigação como um espaço e um tempo de produção de conhecimento, “um discurso sobre a realidade cujo processo de produção se fundamenta na relação entre a observação empírica rigorosa e sistemática e a sua reconstrução narrativa com base no raciocínio lógico” (Afonso, 2005: 21), adotámos o paradigma interpretativo e crítico, uma vez que se analisa “a realidade social no contexto da estrutura de referência dos atores sociais e não na do observador da ação” (Afonso, 2005: 34). Nesta perspetiva, o trabalho do investigador centra-se nos atores, nos significados que estes atribuem às suas ações e às dos outros com quem interagem (Guerra, 2006).

Como “bricoleurs” interpretativos, que produzem uma “bricolage”, no sentido de tentar “reunir um conjunto de peças montadas que se encaixam nas especificidades de uma situação complexa” (Denzin & Lincoln, 2006:18), ou como “confeccionadores de colchas”, que “costuram, editam, e reúnem pedaços da realidade, num processo que gera e traz uma unidade psicológica e emocional para a experiência interpretativa” (Denzin & Lincoln, 2006:19),

posicionamos a pesquisa dentro de uma perspectiva qualitativa. Adotamos pois uma postura compreensiva em que o foco da análise incide sobre o sentido da ação e as diferentes racionalidades dos atores, partindo do pressuposto “de que as lógicas que regem o conjunto social estão também presentes nos microcosmos que as compõem, mas que é necessário também multiplicar os terrenos de observação para dar conta da diversidade do social” (Guerra, 2006: 31).

Como referimos anteriormente, de facto, esta investigação não foi mais do que uma construção que foi sofrendo mudanças e assumindo novas formas, num processo de “cristalização”, à medida que fomos utilizando os diferentes instrumentos, métodos e técnicas de representação e de interpretação.

“Os cristais são prismas que refletem externalidades e refratam-se dentro de si próprios, criando diferentes cores, padrões, exhibições, que se lançam em diferentes direções, neste sentido, não existe uma única forma correta de fazer ou interpretar as coisas” (Denzin & Lincoln, 2006: 19). Assim, cada forma de interpretar, tal como a luz ao atingir o cristal, reflete uma perspectiva diferente sobre o objeto observado.

Esta perspectiva permite-nos trabalhar dentro de paradigmas concorrentes e sobrepostos, promovendo a articulação entre os mesmos, pois a pesquisa qualitativa, como um conjunto de atividades interpretativas, não privilegia nenhuma única prática metodológica, antes utilizando várias que permitem “oferecer importantes insights e conhecimento” (Nelson, Treichler, & Grossberg, 1992: 2).

Segundo os mesmos autores, a escolha das práticas da pesquisa, que desenvolveremos mais adiante neste capítulo, “depende das perguntas que são feitas, e as perguntas dependem do contexto” (Nelson et al., 1992: 2).

## **1. Justificação de escolha da temática e questões principais da Investigação**

O interesse temático, do presente estudo, surge no âmbito do desenvolvimento local, nomeadamente sobre as questões da Descentralização da Educação e sobre a recente transferência de competências educativas da

administração central para a administração local, designadamente a política pública de desenvolvimento das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's).. Daí se ter optado, como título - **“A (Des) centralização da Educação: Paradigma do Município Regulador, tendo por analisador o Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular”**.

Esta opção decorreu de várias motivações, que passamos a enunciar, mas que mostram também a relevância e a importância da temática selecionada:

- (i) Por um lado, decorreu da formação de base da investigadora, na área da Sociologia das Organizações que, aliada à sua experiência profissional, lhe confere algumas competências de intervenção em vários domínios do social, nomeadamente, o diagnóstico, o planeamento e a execução de projetos de desenvolvimento. Integrada na área de Formação/Qualificação e Educação da CIM Alto Minho (Comunidade Intermunicipal do Minho-Lima), que inclui os dez municípios do Alto Minho<sup>29</sup>. A investigadora, desenvolve, entre outras, funções técnicas de elaboração, execução e implementação física e financeira de projetos de âmbito nacional, transfronteiriços e internacionais. Estes projetos são cofinanciados por fundos comunitários, dos quais se destacam os da área da formação autárquica e da educação. Neste âmbito, a investigadora participou enquanto promotora, dinamizadora e membro ativo da Comissão Técnica de Acompanhamento, da Elaboração da Carta Educativa Intermunicipal, através do qual lidou de perto com as realidades educativas de 6 municípios, o que permitiu enquadrar territorialmente o presente estudo. Esta dimensão de experiência pessoal, intimamente ligada ao conhecimento do terreno, é importante, na medida em que, quando nos debruçamos sobre determinado objeto de estudo, quer como agentes individuais ou coletivos, fazemo-lo a partir de um contexto, de um lugar, de posicionamentos e posturas, de conceitos, e também de alguns

---

<sup>29</sup> Arcos de Valdevez, Caminha, Melgaço, Monção, Paredes de Coura, Ponte da Barca, Ponte de Lima, Valença, Vila Nova de Cerveira e Viana do Castelo.

interesses, pessoais ou profissionais, que não só tornam pertinentes as opções feitas mas permitem também perceber “back-round”, em que nos movemos (saliente-se que a investigadora não provém, nem do mundo da “escola”, nem da docência, mas do mundo da administração local).

- (ii) Por outro lado, decorreu da articulação funcional entre os momentos de formação teórica em sala, a participação em seminários e conferências, da experiência vivida no contexto de trabalho da investigadora (como já foi referido) e das ações de acompanhamento formativo que estruturaram todas as componentes do programa doutoral, o que lhe permitiu o contacto com investigadores e investigações reconhecidas, dentro desta área específica. Nos últimos anos, tem-se vindo a notar uma crescente investigação académica e produção de conhecimento nesta área, de que são prova os trabalhos de António de Sousa Fernandes, Fernando Ruivo, João Barroso, João Formosinho, João Pinhal, Jorge Martins, Ana Mouraz e Ana Vale, Clara Cruz, Inês Cerca, entre outros. Estes autores têm vindo a tratar das relações das autarquias e das comunidades locais com a educação, da administração educativa local e do papel dos municípios na construção de políticas educativas e é nessa ampla problemática que se vêm inserindo as preocupações académicas e profissionais da investigadora.
- (iii) Decorreu, também, da colaboração e acompanhamento, por parte da investigadora, no estudo, do Observatório da Vida nas Escolas e do Observatório da Cidade Educadora, sobre a caracterização dos modelos das AEC's, nos diferentes contextos e respetivos impactos, da sua implementação, na comunidade educativa. Tendo, três, dos investigadores (Jorge Martins, Ana Mouraz e Ana Vale), dos OCE e OBVIE, focalizado a sua atenção em alguns agrupamentos da cidade do Porto, a investigadora efetuou o trabalho empírico num agrupamento especial exterior ao Porto, no Alto Minho, cujo resultado constitui o presente estudo.



- (iv) Finalmente resultou do facto que, se encontrava na ordem do dia no ano de ingresso no programa doutoral, a transferência de competências e meios financeiros por contrato na área da Educação, da Administração Central para os Municípios, mediante a publicação do Decreto-Lei nº. 144/2008, de 28 de Julho, criado com o propósito de resolver os problemas e reduzir as assimetrias que subsistem na prestação do serviço educativo, através “de uma nova geração de políticas locais e sociais de proximidade às populações”. Refira-se que este normativo de 2008 veio sistematizar e alargar algumas das competências que já tinham sido transferidas em 2005, tendo sido o ano letivo de 2008-2009, o seu primeiro ano de implementação.

O conjunto destes quatro pontos suscitou a grande questão de partida da investigação:

Será que, com esta transferência, assistimos a uma mudança do paradigma do modelo histórico dominante de centralização das políticas públicas de educação, para o paradigma do município regulador e para um novo modelo de descentralização de “3ª geração”<sup>30</sup>?

Através deste estudo, e tendo por analisador privilegiado as AEC's (que constitui uma das diversas competências recém transferidas por contrato da administração central para a local), pretendemos verificar a existência de relações entre aquela pergunta de partida e os pressupostos teóricos expressos na Figura 4. Tal objetivo implica, para além da caracterização dos modelos das AEC's, nos seus diferentes contextos, e respetivos impactos de implementação, na comunidade educativa, a resposta a algumas interrogações e questões que decorrem da pergunta inicial, que de seguida explicitamos, mas que sabemos que se entrecruzam e complementam:

---

<sup>30</sup> Entende-se que a 1ª geração de políticas de descentralização vai até meados dos anos 80 e a 2ª, desde esse período até 2008.



**Figura 4.** Pressupostos teóricos decorrentes da questão inicial

- (i) Estamos, ou não, perante um fenómeno de descentralização paralela ou descentralização de 3ª geração, isto é, perante uma intervenção educacional por parte dos municípios descentralizada, mais informal do que formal, e que se tem vindo a revelar propícia à cristalização da divisão de tarefas e funções entre o Estado e a administração local (Martins, 2007)?
- (ii) Se o papel dos municípios na construção de políticas educativas se manifesta pela gestão da diferenciação no seio dos vários subsistemas educativos locais, constituindo-se essa gestão num traço comum à intervenção dos municípios, dependente do modo como cada contexto lhes impõe as respetivas aplicações?;
- (iii) Como é que esta transferência de competências se reflete na prática municipal? A autarquia limita-se a exercer o que está legislado ou vai mais longe, fomentando uma discussão de política educativa local enquanto ator e parceiro ativo que se faz ouvir e é ouvido?;

- (iv) Diretamente relacionada com a anterior, se dentro do legislado, e tendo em conta a diversidade e a especificidade de cada território (município), assim como as características de cada ator educativo, a autarquia cumpre na íntegra os normativos legais, não cumpre, ou cumpre introduzindo algumas “nuances” ou “hibridismo” na legislação e na sua prática?;
- (v) Quais as ligações presentes nas estratégias de intervenção municipal, no que respeita ao seu posicionamento face aos restantes atores locais;
- (vi) Encontramo-nos ou não perante uma gradual substituição da regulação institucional do sistema educativo nacional pela fragmentação da “micro regulação local” (Barroso, 2005), e se caminhamos para o paradigma do Município Regulador, cuja função principal é cada vez mais gerir a “multi regulação” das diversas fontes e modos de micro regulação local?.

## **2. Delimitação do objeto de estudo empírico**

Como já foi mencionado em capítulos anteriores, e tendo em conta o vastíssimo conjunto de atores envolvidos na ação pública educativa, delimitámos intencionalmente o nosso objecto de estudo empírico a um agrupamento de escolas de âmbito intermunicipal – O agrupamento Arga e Lima, que integra escolas de dois concelhos, Viana do Castelo e Ponte de Lima.

O processo de elaboração da investigação, constitui-se como um percurso construído, aberto, flexível, sujeito a amadurecimento, constrangimentos, permanentes alterações e retificações, como um processo produzido, dentro de um determinado espaço e tempo de investigação.

Por isso, tal como expressámos na Figura 3, no início desta segunda parte, o reconhecimento de que os contextos locais e os atores em presença, são fundamentais, implicou a adoção de uma estratégia metodológica de enquadramento espacial ou territorial, de acordo com a Figura 5.



**Figura 5.** Delimitação do objeto de estudo empírico

Isto é, para melhor compreender a investigação, foi fundamental compreender a envolvente do nosso objeto de estudo, caracterizando o respetivo enquadramento territorial, (desenvolvido no próximo capítulo) a dois níveis:

- (i) o supramunicipal, através de um breve retrato da NUT-III Alto Minho, focando as dimensões socioeconómicas que contextualizam as políticas educativas, nomeadamente o posicionamento geográfico, a demografia e perfil da população, a educação e qualificação, e breves notas sobre o apoio e resposta social e sobre os investimentos QREN na região<sup>31</sup>;
- (ii) o intermunicipal, já que o espaço territorial daquela NUT- III era demasiado extenso para efetuar um estudo de caso. Por isso, delimitámos a análise a uma amostra específica deste território, tendo por critério de escolha uma unidade da administração local onde se manifestasse a oferta e a procura de uma dada política educativa, ou seja, teria que ser um “agrupamento”. Existindo na

<sup>31</sup> Tendo por base o diagnóstico estratégico do Plano de Desenvolvimento do Alto Minho (AM&A/Cim Alto Minho, 2012) e a análise de dados levantados junto da DREN- EAE-VCT 2011).

NUT-III, em 2011, 24 agrupamentos, seleccionámos o Agrupamento de Arga e Lima, por se tratar, de um dos casos “sui generis” de agrupamento intermunicipal, uma vez que integrava escolas do concelho de Viana do Castelo e Ponte de Lima. Apesar da existência de um outro agrupamento intermunicipal (Agrupamento de Escolas de Coura e Minho, através do Centro Escolar de Dem, que integrava escolas de Caminha e Viana do Castelo), optou-se pelo Agrupamento de Arga e Lima (AAL), por ser maior, quer em termos do número de escolas, quer do número de alunos.

No que diz respeito ao contexto temporal, convém salientar que esta investigação abarca, dois tempos:

- (i) o arco temporal de cerca de cinco anos, de 2005 a 2011, recuando, sempre que necessário, a períodos anteriores, no que se refere à componente da construção legislativa do conceito AEC. Justifica-se este exercício retrospectivo pela necessidade de se caracterizarem as mudanças legislativas e a respetiva fundamentação;
- (ii) O ano letivo 2010-2011, no que se refere à toda a componente empírica e de trabalho de campo.

Definido o espaço e o tempo da investigação, resta-nos especificar o nosso analisador privilegiado e as suas respetivas dimensões analíticas.

Dentro da panóplia de competências transferidas no âmbito do Decreto-Lei nº. 144/2008, de 28 de Julho, decidimos debruçar-nos apenas sobre as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's)

A escolha incidiu sobre esta competência específica uma vez que a consideramos como a “variável” mais indicada para dar resposta aos objetivos enunciados já anteriormente.

Sem dúvida, trata-se de uma política pública de educação cuja riqueza e potencial de explicação permitirá, por um lado, “desocultar” e comprovar a existência de mudanças estruturais explícitas, no âmbito do Curriculum Nacional do 1º Ciclo do Ensino Básico, cujo domínio de intervenção sempre foi da administração central e da exclusiva responsabilidade financeira do Estado e, por outro, permitirá também mostrar a existência de intervenções

explícitas do poder local (intermunicipal e municipal), quer ao nível da definição de prioridades, quer ao nível da operacionalização e do funcionamento das AEC's.

Para conseguirmos perceber estas mudanças, delineámos vários conjuntos (tipos) de dimensões analíticas que sustentam a investigação:

Tipo I - Contextos de decisão intervenientes no Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular e articulação entre os mesmos.



**Figura 6.** Contextos de decisão das AEC's

Esta dimensão analítica incide sobre a génese da designação de AEC's e sobre as razões da sua formalização e oficialização na presente lei.

A questão põe-se, uma vez que já existiam anteriormente sob outras denominações, como “atividades extra curriculares” ou “atividades complementares”, antes de serem instituídas por lei, como competências normativas, muitas vezes constituindo-se como experiências informais desenvolvidas e da responsabilidade das autarquias ou das próprias escolas, compondo um contexto mais amplo, que é simultaneamente educativo, social e político. Isto vai permitir-nos analisar os fatores e as necessidades que estão subjacentes ao aparecimento das AEC's.

#### Tipo II - Modelos de Gestão das AEC's

A análise, aqui, incide sobre a identificação, o papel e as funções das entidades e atores que intervêm no processo, nomeadamente autarquias, grupos de teatro, associações de música, dança, entre outros.

#### Tipo III - Caracterização dos Modelos de Oferta das AEC's:

Aqui procura-se identificar: (i) as actividades de enriquecimento curricular seleccionadas e motivos de escolha, (ii) as lógicas presentes nessa seleção, (iii) as relações entre a seleção e a existência de recursos locais, como escolas de música, dança, teatro, associações culturais, entre outras, e (iv) as relações dessa seleção com a comparticipação financeira concedida por cada aluno/ano.

#### Tipo IV - Funcionamento das actividades curriculares

Este conjunto é constituído pela: (i) identificação dos recursos humanos, técnico-pedagógicos e espaços existentes mobilizados, (ii) análise dos horários praticados, (iii) análise articulação curricular e componente pedagógica, e planificação das AEC's, acompanhamento e supervisão efetuadas;.

#### Tipo V – Efeitos das AEC's

Aqui, por fim, faremos um balanço sobre: (i) implicação nos modos de vida das escolas e dos alunos; (ii) implicações sobre as políticas educativas das autarquias; (iii) Implicações sobre as políticas educativas nacionais (por exemplo ao nível do Currículo Nacional).

### **3. Metodologia e desenho da investigação**

Como já foi referido a nossa investigação adota a perspetiva qualitativa, uma vez que: (i) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, enquanto o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (ii) os dados que o investigador recolhe são principalmente de carácter descritivo; (iii) existe um maior interesse pelo processo em si, do que propriamente pelos resultados; (iv) a análise dos dados é feita de forma indutiva; (v) o investigador procura acima de tudo, de tentar compreender o significado, que os participantes dão às suas experiências (Bogdan & Biklen, 1994).

Desta forma, e de acordo com os mesmos autores, o investigador está completamente envolvido no campo de ação dos investigados, dado que, na sua essência, este método de investigação baseia-se principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes. Ou seja, e de acordo com Merriam (1988), os intervenientes da investigação não são reduzidos a variáveis isoladas, antes são antes vistos como parte de um todo no seu contexto natural.

A investigação qualitativa por permitir a subjetividade do investigador na procura do conhecimento, implica que exista uma maior diversificação nos procedimentos metodológicos utilizados na investigação.

Ora, dentro da pesquisa qualitativa optamos pelo “Estudo de Caso”, visto que: (i) o seu carácter descritivo, indutivo, particular e a sua natureza heurística leva à compreensão do próprio estudo (Merriam, 1988); (ii) porque temos por objetivo “explorar, descrever, explicar” (Yin, 1994) e relatar os factos como sucederam, descrever situações ou factos, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso (Guba & Lincoln, 1994); (iii) se trata de uma metodologias em que o investigador pode, a qualquer momento da investigação, alterar os métodos da recolha de dados e estruturar novas questões de investigação.

Coutinho e Chaves (2002) referem que quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação.

No que diz respeito à “generalização” das conclusões e resultados do estudo de caso, é necessário reconhecer que esta metodologia de investigação não tem o propósito de generalizar os resultados obtidos, mas sim de conhecer profundamente casos concretos e particulares (Merriam, 1988; Yin, 1994). Isto porque “- é “um sistema limitado”, tem fronteiras “em termos de tempo, eventos ou processos” e que “nem sempre são claras e precisas” (Creswell, 1994, cit. in Coutinho & Chaves, 2002: 224); por isso é necessário preservar o carácter “único, específico, diferente, complexo do caso” (Mertens, 1998, cit. in Coutinho & Chaves, 2002: 224).

Apesar de neste estudo prevalecer a abordagem qualitativa do “Estudo de Caso”, recorreremos também a uma abordagem quantitativa, no que respeita ao



tratamento e análise de inquéritos/fichas de dados<sup>32</sup>, tornando a nossa abordagem mista. Como referem Coutinho e Chaves (2002), na investigação educativa, para além de abundarem, em geral, os estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa, também admitem a existência de estudos de casos em que se combinam, com toda a legitimidade, métodos quantitativos e qualitativos.

Uma outra nota importante é relativa ainda à seleção do “Estudo de Caso”, uma vez que neste a escolha da amostra adquire um sentido muito singular (Bravo, 1998). De facto, a seleção da amostra é fundamental, pois constitui o cerne da investigação, contudo, apesar de esta ser extremamente importante, Stake (1995) adverte que a investigação, num estudo de caso, não é baseada em amostragem.

De acordo com Bravo (1998), optámos, para o nosso estudo, por um tipo de “amostra” de “casos típicos ou especiais”, cujos critérios de seleção incidiram sobre: (i) a cobertura da variabilidade quanto às políticas educativas; (ii) a cobertura das estruturas organizacionais responsáveis pela oferta; (iii) e a representação da diversidade socioeconómica e geográfica dos contextos, já que se trata de um espaço territorial “sui generis”, de agrupamento intermunicipal, que integrava escolas do concelho de Viana do Castelo e Ponte de Lima.

Ainda no âmbito do contexto metodológico do estudo, este centrou-se basicamente, na filosofia, conteúdo e implementação no terreno do programa das AEC's, integrando o plano de trabalho duas etapas fundamentais:

Etapa I – Revisão aprofundada da documentação oficial e/ou formal (legislação variada, despachos, circulares, etc.) e não formal (atas, relatórios, planificações, entre outros), produzida nos quatro contextos de decisão referidos anteriormente, com o objetivo de identificar a filosofia que subjaz o(s) modelo(s), que tácita ou explicitamente, são proposto(s) na legislação produzida, bem como alterações decorrentes da sua aplicação no terreno e nas práticas. Nesta etapa, pretendia-se identificar as mudanças legislativas e respetiva fundamentação que deram origem às AEC's, consistindo, a tarefa principal na “reconstrução legislativa” do conceito AEC, na história recente da

---

<sup>32</sup> Exemplo em Anexo 3; Vol. II. Fonte: DREN- EAE-VCT (2011).

política educativa portuguesa. Ao mesmo tempo, pretendia-se estudar a influência da gestão do programa na construção e delimitação daquele conceito, com enfoque na administração escolar, sem descorar a componente da administração local. Isto permitiu uma estruturação empírica mais afinada, na definição do estudo de caso.

Etapa II – Realização do estudo de caso, tendo-se por principal objetivo obter descrições detalhadas não só sobre a constituição da oferta localmente organizada, mas também sobre a organização e funcionamento do programa AEC em diferentes contextos bem como sobre os efeitos sentidos no terreno, de acordo com as dimensões analíticas já enunciadas anteriormente neste capítulo.

Esta etapa implicou um conjunto de tarefas alargado:

- (i) A definição do trabalho de campo - tendo como objetivos principais a seleção do estudo de caso a realizar, de acordo com os critérios previamente definidos, efetuando para o efeito os devidos contactos e diligências, no sentido de garantir a sua realização. Esta tarefa implicou também uma caracterização, do espaço territorial do estudo, que implicou duas sub-tarefas: a análise do diagnóstico estratégico do Plano de Desenvolvimento do Alto Minho (AM&A/Cim Alto Minho, 2012) e o tratamento e análise de instrumentos de recolha de dados (fichas de dados), produzidos DREN- EAE-VCT (2011). Foram analisados 180 fichas de dados<sup>33</sup>, dos 24 agrupamentos do Alto Minho, entre outros documentos estatísticos, que deram origem ao “Quadro Excel de Tratamento de Dados das Escolas do Alto Minho”<sup>34</sup>. Falamos em “trabalho de campo”, para nos referirmos a todas as visitas/entrevistas programadas, a todos os contactos diretos e indiretos tidos com os atores educativos e outros atores locais (por telefone, ou por e-mail), e à pesquisa documental. Bogdan e Biklen (1994) entendem o trabalho de campo nesta perspetiva integradora do estudo qualitativo, estabelecendo uma relação

---

<sup>33</sup> Ver exemplo de Fchas em Anexo 3.

<sup>34</sup> Dada a grande dimensão do quadro e da análise, este encontra-se apenas em Anexo 4, em formato digital.

- intrínseca entre as técnicas de recolha de dados utilizadas pelo investigador e as relações estabelecidas com os investigados (elementos facilitadores da percepção dos contextos e de acesso aos materiais a investigar);
- (ii) Decorre da anterior tarefa, uma vez que as fontes são as mesmas, a tarefa de caracterização quantitativa das AEC's, quer na NUT-III Alto Minho, quer no espaço mais restrito do agrupamento AAL, no que respeita ao número de alunos, taxa de cobertura, número de blocos de oferta; número de docentes, financiamento, entre outros dados;
- (iii) Recolha de informação sobre a atividade das AEC's, entre as diversas fontes de informação seleccionadas, tendo como principais objetivos: conhecer as articulações e as diferenças de entendimento que subjazem à forma de produzir as AEC's, nas instâncias de decisão consideradas; caracterizar as formas distintas como as AEC's funcionam, ou seja, como são planificadas, organizadas, implementadas e avaliadas. Nesta tarefa de recolha de dados, foram utilizadas múltiplas fontes de evidência ou dados para conseguir, por um lado, assegurar as diferentes perspetivas dos participantes no estudo e, por outro, obter várias "medidas" do mesmo fenómeno, criando condições para uma triangulação dos dados, durante a fase de análise dos mesmos. Segundo Yin (1994), a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso, permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e em simultâneo permite corroborar o mesmo fenómeno. A seguinte matriz de coleção de dados (Quadro 3) apresenta a articulação entre as fontes de informação seleccionadas e os diferentes métodos e instrumentos de recolha de informação. Decorrentes desta tarefa, tivemos como sub-tarefas: a produção de instrumentos de recolha de dados, nomeadamente o guião semiestruturado das entrevistas; e a sua aplicação, recolha e tratamento dos dados

**Quadro 3.** Matriz de coleção de dados

Fontes /Métodos	Observações	Entrevistas	Documentos
Direção de Agrupamento		X	X
Conselho Docentes do 1º Ciclo			X
Coordenadores de Escola		X	
Docentes Titulares de Turma		X	
Docentes AEC's			X
Responsável Municípios AEC'S		X	
Responsáveis empresas e entidades AEC's		X	
Coordenadora EAE/DREN		X	
DREN/ MEC			X
Espaços Físicos AEC's	X		

- (iv) Decorrente das tarefas anteriores, seguiu-se um processo moroso, de transcrição integral das gravações áudio das entrevistas realizadas. Seguidamente, os textos resultantes das transcrições foram transformados em formato eletrónico, tendo em vista a sua exploração. Esta tarefa foi complementada pela “organização” dos dados recolhidos através de diferentes técnicas/instrumentos, constituindo-se assim um banco de dados organizado. De salientar que, neste estudo, não foi utilizado nenhum suporte ou programa informático de análise de dados de carácter qualitativo; houve antes um manuseamento e exploração de dados, diretamente realizado pela investigadora;
- (v) De acordo com Merriam (1998), após esta etapa de tratamento de dados, selecionamos, como principal estratégia de análise dos mesmos o “método comparativo constante”, que permite construir categorias, que funcionam como elemento concetual básico, a partir do qual se procede à interpretação dos dados. Conseguimos, desta forma, efetuar a apreciação comparativa das

políticas implementadas nos diferentes contextos analisados, assim como das soluções de implementação-tipo encontradas;

- (vi) a última tarefa consistiu na transposição, para texto da apreciação e análise efetuada, que consubstancia o presente estudo.

Identificadas as principais etapas e tarefas do estudo, importa agora descrever mais em pormenor os dispositivos de recolha e de tratamento da informação e referir as metodologias e as técnicas utilizadas na recolha, na produção e na análise dos dados, que se integram na já referida perspetiva metodológica mista. Os dados, mais construídos do que recolhidos, menos “dados” do que “obtidos” (Latour, 1996: 188, cit. In Bongrand & Laborier, 2005: 74), e a sua “elaboração” assentam num trabalho teórico-prático e num exercício reflexivo que tem sempre presente a relação entre as perspetivas dos diferentes atores e os contextos de decisão e de ação pública, como uma das preocupações da investigação empírica.

A utilização de diferentes instrumentos constitui uma forma de obtenção de dados de diferentes tipos, os quais proporcionam a possibilidade de cruzamento de informação (Brunheira, 2000). De acordo com Bell (1989), os métodos de recolha de informações são escolhidos de acordo com a tarefa a ser cumprida.

Neste sentido, o seguinte quadro ilustra de forma sumária as técnicas e respetivos instrumentos utilizados em cada etapa/tarefa (enunciadas no ponto anterior):

**Quadro 4.** Instrumentos e técnicas utilizadas em cada etapa/tarefa do estudo

<b>Etapas/ Tarefas</b>	<b>Técnicas ou instrumentos utilizados</b>
<b>Etapa I</b>	Pesquisa Documental Análise do Discurso
<b>Etapa II- Tarefa 1</b>	Pesquisa Documental Análise do Discurso Observação Tratamento e análise de ficha de dados
<b>Etapa II – Tarefa 2</b>	Tratamento e análise de ficha de dados
<b>Etapa II – Tarefa 3</b>	Observação Entrevistas Semiestruturadas Tratamento e análise de dados Pesquisa Documental Análise do Discurso
<b>Etapa II – Restantes tarefas</b>	Não aplicável

Como já foi referido, a pesquisa documental foi efetuada em dois grandes momentos: (i) um primeiro, de carácter mais generalista, integrando legislação e documentos de referência sobre a transferência de competências da administração central para a local, na área da educação, relacionados com as AEC's e com outros domínios correlacionados, tendo por objetivo principal a verificação da “construção legislativa” do conceito AEC (na história recente da política educativa portuguesa), bem como a influência pelas administrações central e local; (ii) um segundo momento, mais focalizado, decorrente dos contactos diretos com os entrevistados, que se revelaram boas oportunidades para aceder a outro tipo de registos mais específicos sobre as AEC's, nomeadamente atas do Conselho de Docentes do 1º Ciclo, planificações e relatórios trimestrais e anuais das diversas AEC's<sup>35</sup>.

De uma primeira fase de recolha, seleção, e organização de parte do corpus da investigação – documentação – passámos a uma segunda fase, destinada à análise e à exploração deste material. Após a inventariação dos diversos tipos de documentos, efetuámos a sua leitura sistemática e a análise crítica dos documentos, tanto do ponto de vista do questionamento histórico sobre a sua origem, natureza, conteúdo e finalidade, como sobre a intenção da produção destes atos de escrita. Este exercício teve como ponto de partida o quadro teórico e metodológico de referência, resultante do diálogo

<sup>35</sup> Devido ao seu grande volume encontram-se em Anexo 5, em formato digital.

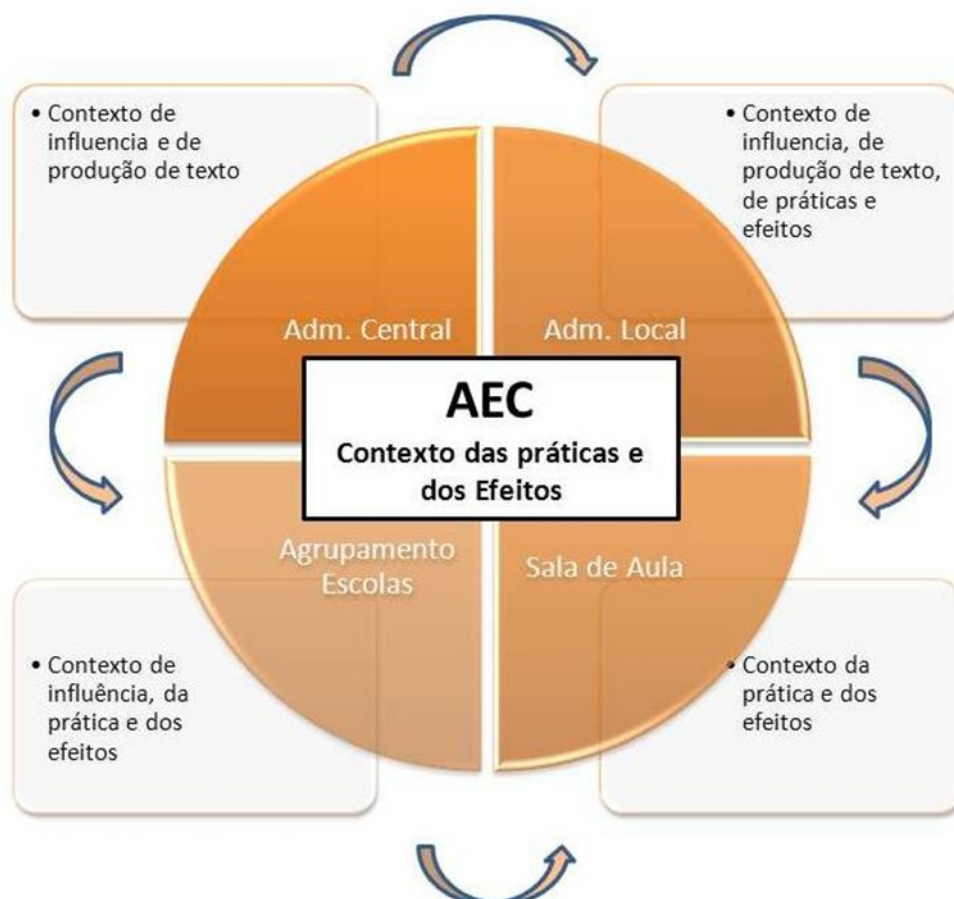
interdisciplinar da análise das políticas públicas de educação da administração local.

A técnica utilizada foi a análise do discurso produzido pelos diversos atores sociais que, direta ou indiretamente, intervieram na formulação e implementação das políticas referentes à transferência de competências na área da Educação da Administração Central para a Administração Local. Suportando-nos em Pedro (1997), assumimos que esta perspectiva recusa a neutralidade da investigação e do investigador, define os seus objetivos em termos políticos, sociais e culturais, olha para a linguagem como prática social e ideológica e para a relação entre interlocutores como contextualizada por relações de poder, dominação e resistência institucionalmente constituídas.

Mais concretamente, utilizou-se a abordagem do “ciclo de políticas”, de orientação pós-moderna de Ball e Bowe (1992) que, não sendo estática mas dinâmica e flexível, destaca a natureza complexa e controversa da política educativa, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

Além disso, o foco da análise das políticas incide sobre a formação do discurso político e sobre a interpretação ativa que os profissionais, que atuam no contexto da prática, efetuam para relacionar os textos de política com a prática, o que implica a identificação dos processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, bem como a análise dos conflitos e disparidades entre os discursos nesses espaços.

Na análise do discurso, consideraram-se os contextos principais, que estes autores propuseram (de acordo com a Figura 7) e que se inter-relacionam, não sendo sequenciais, são arenas, lugares de grupos de interesse que envolvem disputas e conflito, nomeadamente:



**Figura 7.** Principais contextos de decisão da investigação de acordo com o ciclo de políticas pós-moderno de Ball e Bowe.

- Contexto de influência: ligado aos interesses mais estreitos e às ideologias (“politics”), onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, onde os grupos de interesse se debatem para influenciar a definição das finalidades sociais da educação, onde atuam as redes sociais dentro e no âmbito de partidos políticos, do governo e do processo legislativo, e onde os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de legitimação política. Permite analisar as influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais, nomeadamente: o fluxo de ideias através de redes políticas e sociais que envolvem a circulação internacional de perspectivas, o processo de “empréstimo de políticas” e os grupos ou indivíduos que “vendem” as suas soluções no mercado político e académico; assim como, o patrocínio e a imposição de algumas “soluções”



- oferecidas e recomendadas por agências multilaterais que influenciam o processo de criação de políticas nacionais;
- Contexto de produção de texto: representa a política (policy), é representado/constituído pelos textos políticos (nas suas diversas formas), que estão mais articulados com o interesse público geral e que são resultado de contradições e acordos. A política (“policy”) não termina no momento legislativo, pois os textos são lidos, tendo em conta o contexto (tempo e lugar) da sua produção;
  - Contexto da prática: não é onde apenas as políticas são implementadas, mas interpretadas e recriadas, onde se produzem efeitos que podem representar mudanças e transformações significativas na política original;
  - Contexto dos efeitos: políticas analisadas em termos de impacto e das relações com as desigualdades existentes. Esta análise deve envolver o exame, quer das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações, quer das relações da política com outras políticas do mesmo setor e enquanto conjunto de políticas.

Como já referimos, para complementar a fase de reconhecimento do terreno de investigação, recorreremos a dados estatísticos e ao seu respetivo tratamento, que deram origem ao “Quadro Excel de Tratamento de Escolas do Alto Minho”<sup>36</sup>, que integra uma matriz de dados de todas as escolas públicas do Alto Minho, em 2011, o respetivo número de alunos, número de docentes, número de turmas, em cada nível de ensino (com exceção do ensino superior) e nas AEC’s, acrescentando a estas, o número de blocos da oferta formativa, entre outras informações.

Neste quadro, encontra-se também refletido o tratamento de algumas componentes, de 180 fichas de dados, cuja recolha é efetuada anualmente e por período escolar, pela DREN-ME. Estas fichas de dados foram-nos disponibilizadas e referem-se ao 2º período de 2011.

De salientar aqui uma das principais dificuldades sentidas no desenvolvimento desta investigação, que se prende com a existência de diferentes dados estatísticos sobre a mesma componente e que divergem

---

<sup>36</sup> Anexo 4- Apenas disponível em formato digital.

consoante a fonte. Muitas vezes, sobre a mesma matéria, os dados da DREN-ME não eram coincidentes com os dados dos municípios, ou de outras fontes, pelo que tivemos que optar por seguir sempre a mesma fonte estatística – a DREN-ME, dado tratar-se de uma fonte oficial/governamental/central.

No que se refere à utilização da observação, a atividade profissional da investigadora permitiu-lhe uma fácil integração, quer junto das autarquias, quer junto da comunidade educativa, com algum conhecimento do terreno, tornando os contatos com os principais interlocutores mais rápidos e eficazes, tendo sido desnecessário recorrer a entrevistas exploratórias.

Neste sentido, esta incursão naturalista no terreno decorrente desse prévio conhecimento, teve por base a utilização da observação direta, que estuda os fenómenos de forma presencial e em que o investigador utiliza os sentidos (visão, audição) na obtenção de dados, encontrando-se em contacto direto com o objeto que quer observar.

Assim, num primeiro momento, foi efetuada uma observação não participante ou externa (nas várias reuniões, em que a investigadora esteve presente, na área educativa, no âmbito da sua atividade profissional, extra investigação), na qual “o investigador” não faz parte do grupo, assume outro papel, podendo deslocar-se de um ponto de vista para o outro, podendo desta forma “olhar” o grupo de diversas perspetivas. De qualquer forma, foi sempre uma observação interferente, na medida em que a presença da investigadora era conhecida pelo grupo e não camuflada.

Num segundo momento, houve uma observação participante ou interior, na medida em que a investigadora passou a fazer parte integrante do grupo e participou na ação; esta participação é, contudo, artificial, uma vez que “o investigador” não faz parte natural do grupo, integrando-se apenas para estudar o objeto, o que ocorreu por altura das visitas e entrevistas nas escolas.

Foi efetuada uma observação não estruturada, mas com alguns critérios de rigor e cuidado metodológico, utilizando-se alguns instrumentos, como notas ou registo dos dados observados, de forma livre.

Por último, recorreu-se à Entrevista, enquanto “técnica de investigação científica, que utiliza um processo de comunicação verbal para recolher informações relacionadas com uma finalidade fixada” (Grawitz, 1986: 58) e como prática discursiva, entendida como “uma ação (interação) situada e

contextualizada, por meio da qual se produzem sentidos e se constroem versões da realidade” (Pinheiro, 2000: 184).

A entrevista adquire bastante importância no estudo de caso, pois através dela o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências já que ela “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. (Bogdan & Biklen, 1994: 134).

Sendo a comunicação o seu elemento fundamental, o seu conteúdo particular serviu de critério para estabelecer o tipo de entrevista utilizada. Os fatores que afetam esse conteúdo foram, particularmente, o grau de liberdade concedido pela entrevistadora e o nível de profundidade da comunicação.

Neste sentido, recorreu-se à entrevista “semi-estruturada” de Fontana e Frey (1994), tendo como principais objetivos: o “(...) aprofundamento de um campo cujos temas essenciais conhecemos, mas que não consideramos suficientemente explicado num ou noutro aspeto (...)” (Ghiglione & Matalon, 1997: 66) e a obtenção de novas entradas sobre determinados tópicos.

O guião da entrevista<sup>37</sup> revela-se, nesta interação verbal, como um instrumento heurístico fundamental.

Foi construído, tal como refere Natércio Afonso (2005), a partir das questões de pesquisa e dos eixos de análise enunciados em pontos anteriores, utilizando-se um conjunto de questões abertas, organizadas em tópicos, que se constituíram como meros orientadores, tendo sido, muitas das questões, criadas apenas durante o decorrer da entrevista, fazendo emergir outras, sobre temas que a entrevistadora não tinha previsto. Desta forma, verificou-se que o conjunto final de questões pode, portanto, variar um pouco e não ser o mesmo para todas as pessoas entrevistadas.

Dentro de uma perspectiva semiestruturada, foi utilizada a “Entrevista de Explicação”, que constitui um método de indagação que tem como objetivo permitir conhecer as ações reais e levar os atores das mesmas a ter delas consciência. De acordo com Vermersch (1997), o objetivo deste tipo de

---

<sup>37</sup> Ver Anexo 2, Vol. II – Guião da Entrevista.

entrevista é a “verbalização da ação”, mas também o questionamento da própria ação, o que permite explorar o implícito. Pretendeu-se que a pessoa entrevistada descrevesse a ação tal como acha que a viveu e não uma representação dessa experiência. Ou seja, o entrevistado, com o auxílio do entrevistador, realiza uma reflexão sobre a experiência relevante para o conhecimento e compreensão do objeto de estudo. A experiência é refletida posteriormente e adquire uma nova dimensão no presente, originando, deste modo, a partir da reflexão, uma nova vivência.

Chega-se, deste modo, ao modelo de uma estratégia de ação do sujeito (consciência numa determinada ação; o esquema de representações; a orientação da representação e as conexões entre as representações).

Ultimado o guião, procedemos então à marcação das entrevistas, por telefone, tendo decorrido algum tempo entre a marcação e a realização das mesmas, dependendo da disponibilidade de agenda, o que nos obrigou a um certo compasso de espera. No entanto, todos acederam positivamente ao pedido.

Tendo-se inicialmente previsto efetuar um maior número de entrevistas, verificou-se que poderíamos recolher muitas das “vozes”, nomeadamente do ME, dos professores das AEC's, através de outras técnicas que referimos anteriormente, pelo que restringimos o volume de entrevistas. Desta forma, entrevistaram-se um conjunto de 11 atores da comunidade educativa, que tiveram e têm um papel importante em todo o processo político, relacionado com a transferência de competências e com as AEC's, de acordo com dois tipos distintos de “informantes-chave”, ou “informantes privilegiados”, conforme a seguinte tipologia, expressa no Quadro 5: os de Tipo I, de carácter mais político e o de Tipo II, de carácter mais operacional:

**Quadro 5.** “Informantes-chave” da entrevista

<b>Tipo I - Político</b>	<b>Tipo II - Operacional</b>
Coordenação EAE/DREN -1	
Responsáveis autárquicos Educação/AEC's - 1	
	Direção Agrupamento - 1
	Direção Escolas/Docentes Titulares - 3
	Representantes entidades que implementam as AEC's - 4

Com todos os entrevistados seguimos algumas das orientações de Bogdan e Biklen (1994: 136-137). Todos sabiam antecipadamente da existência de um trabalho de investigação cujo tema conheciam. As entrevistas foram realizadas individualmente, em dia, hora e local escolhido por cada um dos entrevistados, tendo sido a duração, de cada uma, variável, nunca inferior a 25-30 minutos. Todas as entrevistas, com exceção da entrevista efetuada ao representante do responsável autárquico da CMPL (tendo-se nesta recorrido a notas escritas), foram gravadas com conhecimento e autorização prévia dos entrevistados e assegurado o cumprimento de todas as normas éticas utilizáveis nestes processos, como sejam: a confidencialidade e a utilização exclusiva para os fins enunciados. Fomos, contudo, em todas, autorizados a utilizar os dados e a referir quer o nome da escola, quer do entrevistado.

O processo das entrevistas deu-se por encerrado com a transcrição das mesmas.

## **CAPÍTULO IV - AS AEC'S COMO ANALISADOR PRIVILEGIADO DA AÇÃO PÚBLICA**

### **1. O contexto empírico das AEC's: Enquadramento Territorial no Alto Minho e no Agrupamento**

No primeiro ponto deste capítulo, começaremos por desenvolver o contexto empírico das AEC's, nomeadamente o seu enquadramento territorial na NUT Alto Minho e no Agrupamento Intermunicipal de Arga e Lima.

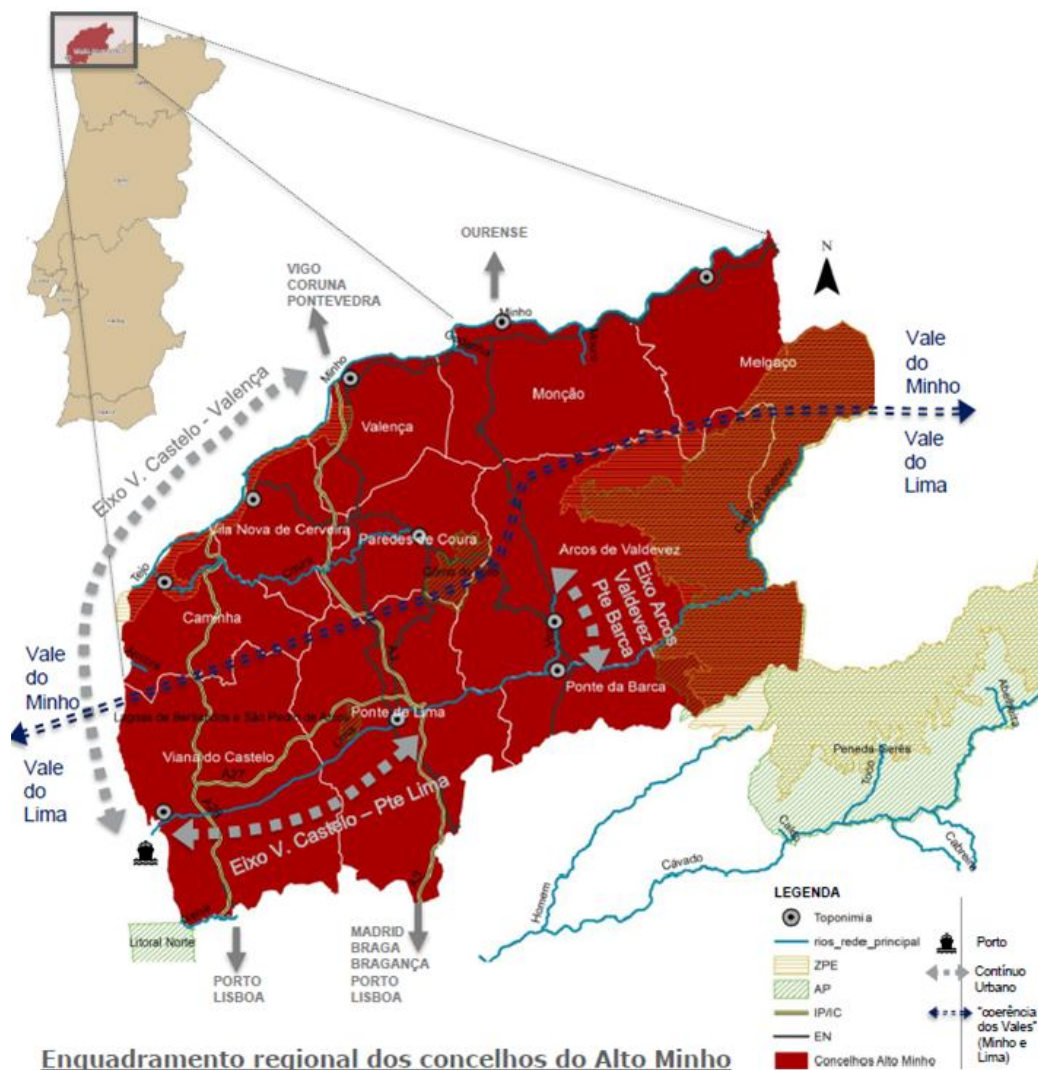
Para melhor se compreender o presente estudo, é fundamental caracterizar a nossa envolvente, através de um breve retrato da região. Considerámos relevantes as dimensões sociogeográficas (demografia e perfil da população) e a educação e qualificação. Complementarmente, aduzimos breves notas sobre as respostas e o apoio social, assim como sobre os investimentos QREN na região<sup>38</sup>, após o que faremos a análise de dados levantados junto da DREN- EAE-VCT 2011.

De acordo com o referido documento, e tal como se pode verificar através do Mapa 1, a região posiciona-se “a Norte” dos principais corredores de circulação ibérica. O Minho-Lima é uma NUT III que integra os 10 municípios do distrito de Viana do Castelo, onde se diferenciam as dinâmicas urbanas dos Vales do Minho e do Lima. A centralidade é assumida por Viana do Castelo, embora sofra a crescente polarização a sul exercida por Braga, tendo eixos urbanos consolidados, partindo de Viana e Arcos, em direção aos polos em consolidação de Valença e Ponte de Lima.

Ao nível da dinâmica populacional: a acolhe cerca de 245 mil habitantes (INE, 2011), o que representa cerca de 2% da população do país e cerca de 7% da Região Norte. A grande maioria dos concelhos abrangidos pelo Alto Minho registou, ao longo do período intercensitário 2001-2011, um decréscimo populacional que se afigura tendencialmente mais expressivo nos Municípios menos densamente povoados.

---

<sup>38</sup> Tendo por base o diagnóstico estratégico do Plano de Desenvolvimento do Alto Minho (AM&A/Cim Alto Minho, 2012).



**Mapa 1.** Enquadramento Regional do Alto Minho.

Fonte: AM&A/Cim Alto Minho – “Alto Minho: Desafio 2020 - Plano de Desenvolvimento do Alto Minho “-Reunião de arranque - Conselho Executivo- 2011.

Área Territorial: 2.220 km<sup>2</sup>; Divisão administrativa: NUT III Minho Lima, 10 municípios e 290 freguesias;

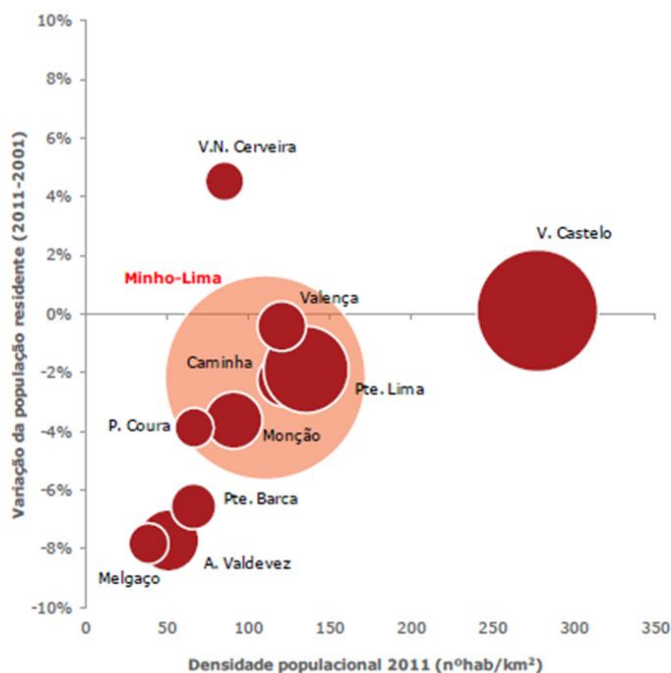
Município com menor área territorial: Vila Nova de Cerveira; Município com maior área territorial: Arcos de Valdevez;

Número mínimo de freguesias por concelho: 15 freguesias;

Número máximo de freguesias por concelho: 51 freguesias;

Média do n.º de freguesias por concelho: 30 freguesias/concelho.

O Município de V.N. Cerveira no período 2001-2011 demarca-se dos restantes, traduzindo-se a sua atratividade num crescimento da população residente de cerca de 5% ao longo do período considerado. Por seu turno, a estabilidade demográfica de V. Castelo ao longo do período influenciou, de forma determinante, a evolução da Região como um todo.



**Gráfico 1.** Densidade populacional e variação da população residente.

Fonte: AM&A/Cim Alto Minho - Diagnóstico Estratégico do Plano de Desenvolvimento do Alto Minho – Março 2012 c/ base nos dados do INE, Censos 2011 - Resultados provisórios

Nota: A dimensão da bolha representa a população dos concelhos.

No que diz respeito ao sentido global das variações da população, o decréscimo populacional observado no Alto Minho, ao longo da última década, contrasta com uma evolução de crescimento favorável para o país na sua globalidade ao longo do mesmo período, bem como para a Região da Galiza.

A densidade populacional do Minho-Lima equipara-se à média nacional, mas revela-se, em paralelo, substancialmente inferior à da Região Norte e evidencia situações bastante díspares a nível concelhio (A. Valdevez e V. Castelo como extremos neste indicador).

A estrutura etária da população residente nos concelhos do Minho-Lima não diverge substancialmente entre si, revelando uma forte preponderância dos escalões etários mais elevados, os quais reúnem pelo menos cerca de 75% dos residentes na maioria dos concelhos. Os dois grupos etários mais jovens, que reúnem indivíduos até aos 24 anos, assumem proporções modestas no total da população do respetivo município e revelam perdas substanciais ao longo do período 2001-2011, o que permite perspetivar alguma dificuldade da região na renovação da sua população, com reflexos particulares na dimensão da bolsa de mão-de-obra disponível para o trabalho.



## Quadro 6. Caracterização e perfil global da população

Indicadores gerais de população	Área (km <sup>2</sup> )	População <sup>(1)</sup> (mil hab.)	Taxa de crescimento populacional <sup>(1)</sup>	Densidade populacional 2011 (hab/km <sup>2</sup> )	Índice de envelhecimento 2011	Índices de dependência 2011			Estrutura etária da população residente 2011			
						Jovens	Idosos	Total	0 a 14 anos	15 a 24 anos	25 a 64 anos	65 e mais anos
Portugal	92.212	10.562	2,0%	115	129	23	29	52	15%	11%	55%	19%
Norte	21.286	3.690	0,1%	173	114	22	25	48	15%	12%	56%	17%
<b>Minho-Lima</b>	<b>2.219</b>	<b>245</b>	<b>-2,2%</b>	<b>110</b>	<b>175</b>	<b>21</b>	<b>37</b>	<b>58</b>	<b>13%</b>	<b>10%</b>	<b>53%</b>	<b>23%</b>
A. Valdevez	448	23	-7,7%	51	274	20	54	73	11%	9%	49%	31%
Caminha	137	17	-2,3%	122	195	19	37	56	12%	11%	53%	24%
Melgaço	238	9	-7,8%	39	413	16	68	84	9%	8%	46%	37%
Monção	211	19	-3,6%	91	261	18	46	64	11%	9%	52%	28%
P. Coura	138	9	-3,9%	67	220	20	44	65	12%	10%	51%	27%
Pte. Barca	182	12	-6,6%	66	198	21	41	61	13%	11%	51%	25%
Pte. Lima	320	43	-1,9%	136	128	24	31	55	15%	12%	53%	20%
Valença	117	14	-0,4%	121	172	21	36	56	13%	10%	54%	23%
V. Castelo	319	89	0,1%	278	139	21	30	51	14%	11%	56%	20%
V.N. Cerveira	109	9	4,5%	85	178	21	37	59	13%	10%	53%	24%
Galiza	29.575	2.798	2,4%	95	176	19	33	52	11%	9%	57%	22%
Corunha	7.950	1.146	3,4%	144	170	19	32	50	12%	9%	58%	21%
Lugo	9.857	354	-3,3%	36	271	16	44	60	9%	9%	54%	28%
Ourense	7.273	335	-2,9%	46	274	17	45	62	9%	9%	53%	29%
Pontevedra	4.495	962	5,5%	214	133	21	27	48	13%	10%	58%	19%

Nota: Para Portugal, os dados da população reportam a 2011 (Censos), ao passo que os de Espanha reportam a 2010, pelo que as respetivas taxas de crescimento populacional respeitam aos períodos 2001-2011 e 2000-2010, respetivamente. Fonte: AM&A/Cim Alto Minho - Diagnóstico Estratégico do Plano de Desenvolvimento do Alto Minho – Março 2012 c/ base - dados relativos a Portugal: INE, Censos 2011 - Resultados provisórios; dados relativos a Espanha: INE – Instituto Nacional de Estadística

Outro aspeto fundamental a ter em conta são as alterações na estrutura etária: os índices de envelhecimento e de dependência evidenciam níveis particularmente desfavoráveis no Alto Minho, superando os valores médios nacionais e da Região Norte. A tendência de envelhecimento é preocupante quando se constata que as perdas populacionais de população jovem oscilam entre os 10% e 30%, nos diversos concelhos. A perda populacional no Alto Minho é maioritariamente explicada por um modelo de renovação populacional que não repõe população jovem com a intensidade necessária à manutenção do perfil etário da população.

Constata-se ainda que os municípios que configuram, de forma mais determinante, a valência da região no que respeita à população ativa (V. Castelo e Ponte de Lima) detêm os índices de envelhecimento<sup>39</sup> mais baixos

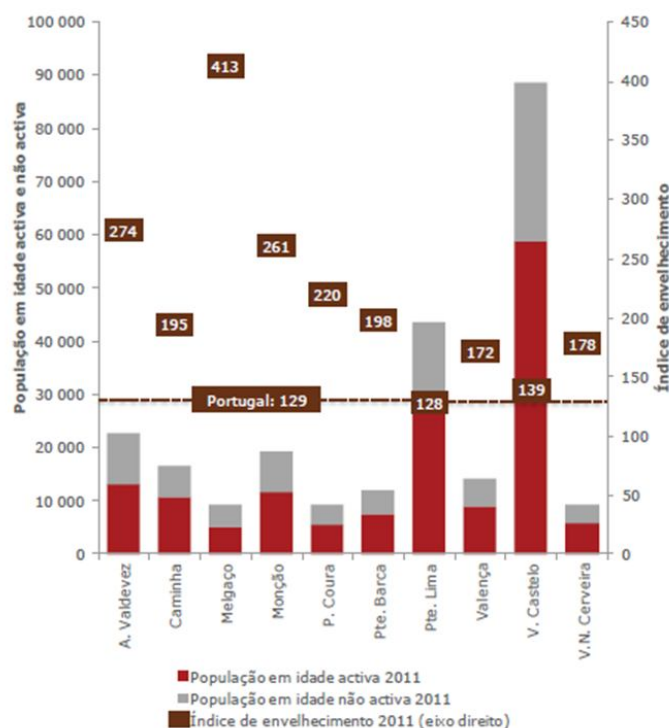
<sup>39</sup> O índice de envelhecimento retrata a relação entre a população idosa e a população jovem, definida como o quociente entre o número de pessoas com 65 ou mais anos e o número de pessoas com idades compreendidas entre 0 e 14 anos (expressa por 100 pessoas).

no contexto dos 10 concelhos da Região. No lado oposto, os índices de envelhecimento e dependência dos concelhos de Melgaço, Arcos de Valdevez e Monção prefiguram situações particularmente desvantajosas.

**Quadro 7.** Estrutura etária e variação da população

	População com menos de 24 anos		População com 25 anos ou mais	
	% no total 2011	Taxa de variação 2001-2011	% no total 2011	Taxa de variação 2001-2011
Portugal	26%	-11%	74%	8%
Norte	27%	-16%	73%	8%
<b>Minho Lima</b>	<b>24%</b>	<b>-19%</b>	<b>76%</b>	<b>6%</b>
A. Valdevez	20%	-28%	80%	1%
Caminha	23%	-21%	77%	6%
Melgaço	17%	-26%	83%	-1%
Monção	20%	-22%	80%	4%
P. Coura	22%	-16%	78%	2%
Pte. Barca	24%	-28%	76%	4%
Pte. Lima	27%	-19%	73%	8%
Valença	23%	-14%	77%	6%
V. Castelo	25%	-17%	75%	8%
V.N. Cerveira	23%	-11%	77%	12%
Galiza	21%	-20%	79%	11%
Corunha	21%	-20%	79%	12%
Lugo	18%	-24%	82%	3%
Ourense	18%	-23%	82%	3%
Pontevedra	23%	-18%	77%	15%

Fonte: AM&A/Cim Alto Minho - Diagnóstico Estratégico do Plano de Desenvolvimento do Alto Minho – Março 2012 c/ base nos dados do INE, Censos 2001 e 2011



**Gráfico 2.** Estrutura etária e variação da população.

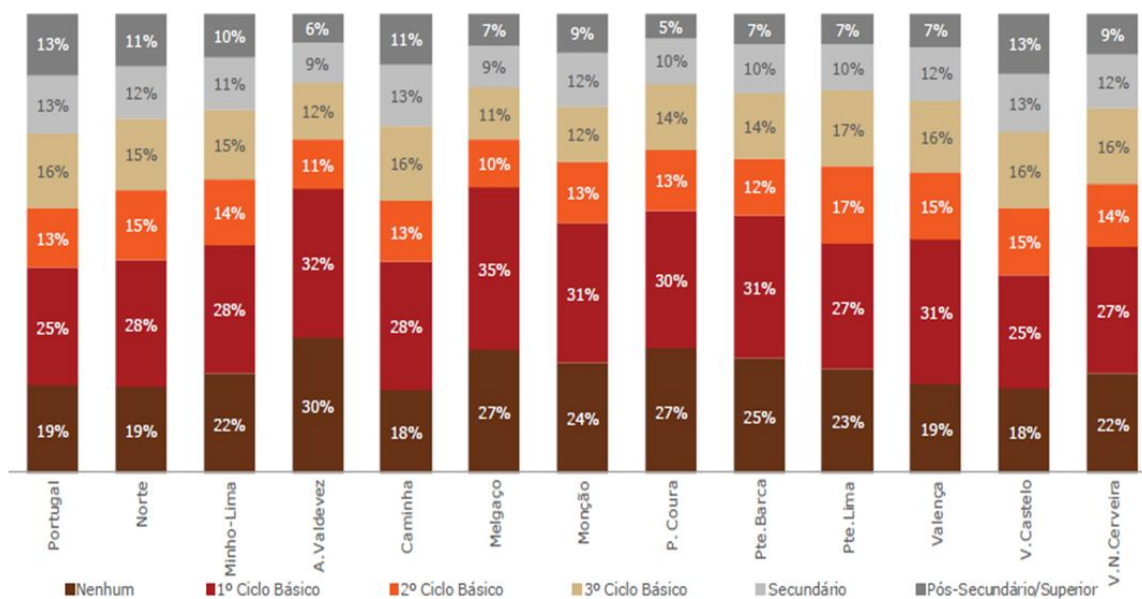
Fonte: AM&A/Cim Alto Minho - Diagnóstico Estratégico do Plano de Desenvolvimento do Alto Minho – Março 2012 c/ base nos dados do INE- Censos 2011.

Nota: O índice de envelhecimento retrata a relação entre a população idosa e a população jovem, definida como o quociente entre o número de pessoas com 65 ou mais anos e o número de pessoas com idades compreendidas entre 0 e 14 anos (expressa por 100 pessoas).

No que diz respeito aos níveis de instrução, sublinha-se que a população residente na região é relativamente menos escolarizada do que a população portuguesa na sua globalidade e do que a população da Região Norte. Nesta comparação, o Alto Minho distingue-se essencialmente nos dois níveis extremos considerados: a proporção da população residente no Alto Minho sem qualquer nível de ensino (cerca de 22%) é mais elevada e a que atinge uma instrução ao nível do Pós-Secundário/Superior (cerca de 21%) é inferior às correspondentes médias nacionais e para a Região Norte.

Neste indicador, uma análise mais detalhada revela situações bastante díspares entre os vários concelhos, balizadas pela posição favorável de Viana do Castelo e, no extremo oposto, pela prestação de Paredes do Coura.

Gráfico 3: População residente segundo o nível de instrução mais elevado completo



**Gráfico 3.** População residente segundo o nível de instrução mais elevado completo.  
Fonte: AM&A/Cim Alto Minho - Diagnóstico Estratégico do Plano de Desenvolvimento do Alto Minho – Março 2012 c/ base nos dados do INE- Censos 2011 – Resultados provisórios

A proporção de população com níveis de instrução mais elevados atinge valores mais expressivos em Viana do Castelo (13%) e Caminha (11%), que correspondem a concelhos de mais forte pendor urbano. É também nestes concelhos que a parcela da população sem qualquer nível de instrução é menos significativa. Em posição menos favorável, no que à instrução da população diz respeito, em P. Coura cerca de 27% da população não apresenta qualquer nível de instrução, ao passo que apenas 5% atingiu o nível de instrução mais elevado aqui considerado. Situações relativamente similares são evidenciadas pelos concelhos de Melgaço e Ponte da Barca.

No que respeita à educação e à qualificação, importa referir que os níveis de pré-escolarização relativos ao ano letivo 2009/2010 revelam uma posição muito favorável da generalidade dos municípios da região, sendo que a respetiva taxa (96%) supera, em cerca de 10 p.p., a média nacional e da Região Norte de Portugal (85% em ambos os casos).

Os níveis de escolarização do ensino básico e do secundário superam, de igual modo, as referências nacionais e regionais, chegando o respetivo diferencial a atingir 16 p.p. na vertente de escolarização do ensino secundário. Aliás, os dados relativos ao ano letivo 2007/2008 indiciam uma apetência dos alunos da região para a participação em cursos profissionais no ensino

secundário regular, predominantemente orientados para o ingresso no mundo do trabalho: os valores médios para o distrito superam em cerca de 10 p.p. as médias nacional ou da Região Norte.

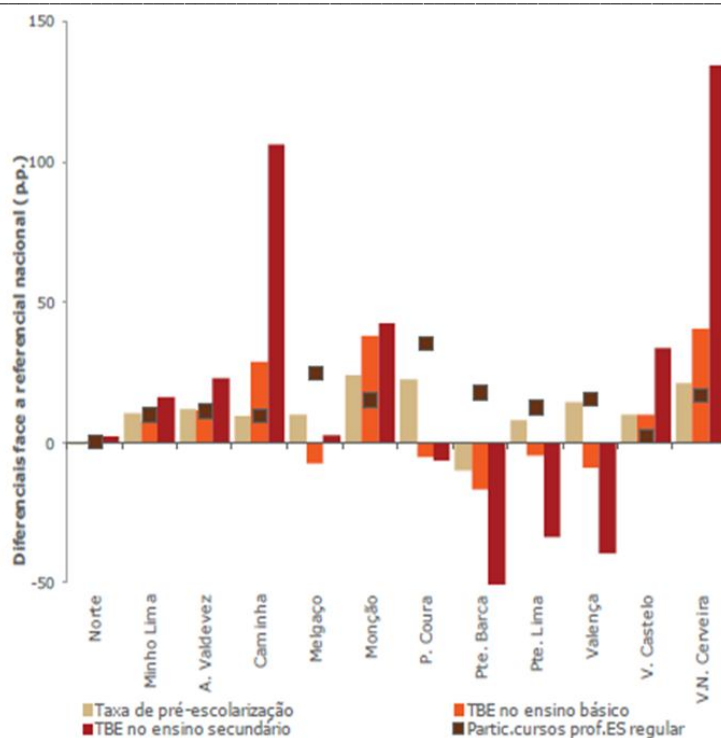
No ensino superior, a proporção de diplomados em áreas científicas e tecnológicas revela-se, ao invés, bastante desfavorável para o Alto Minho (9,6 diplomados por 1000 habitantes), quando comparado com o país.

**Quadro 8.** Indicadores de educação

Educação	Escolaridade obrigatória (pelo menos) 2001 <sup>(1)</sup>	Taxa de retenção/desistência ensino básico 2009-10	Taxa de transição/ concl. ensino secundário 2009-10	Ensino superior completo 2001 <sup>(1)</sup>
Portugal	38,0%	7,9%	80,7%	8,6%
Norte	32,7%	7,6%	81,1%	7,1%
<b>Minho-Lima</b>	<b>28,0%</b>	<b>4,6%</b>	<b>85,9%</b>	<b>5,4%</b>
A. Valdevez	18,2%	5,7%	81,6%	3,0%
Caminha	32,0%	4,1%	83,2%	6,4%
Melgaço	19,6%	3,7%	82,0%	4,1%
Monção	24,3%	3,6%	87,7%	4,3%
P. Coura	19,8%	7,8%	89,1%	2,3%
Pte. Barca	22,2%	6,9%	87,8%	3,6%
Pte. Lima	21,9%	3,1%	89,0%	3,5%
Valença	26,2%	5,8%	83,4%	3,6%
V. Castelo	37,3%	4,8%	87,2%	8,2%
V.N. Cerveira	24,8%	4,1%	78,5%	4,3%

Fonte: AM&A/Cim Alto Minho - Diagnóstico Estratégico do Plano de Desenvolvimento do Alto Minho – Março 2012 c/ base nos dados INE, Anuário Estatístico da Região Norte 2010.

Notas: Em percentagem da população residente.



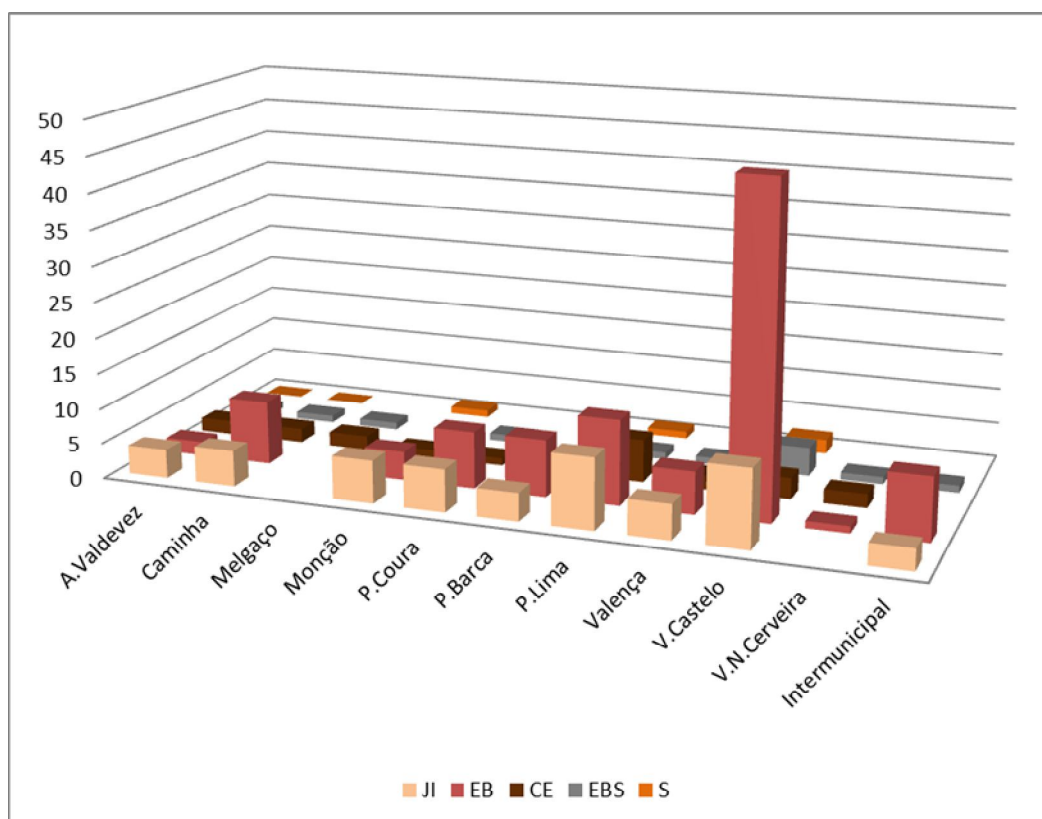
**Gráfico 4.** Taxas Brutas de Escolarização (TBE) no pré-escolar e nos ensinos básico e secundário e participação em cursos profissionais.

Fonte: AM&A/Cim Alto Minho - Diagnóstico Estratégico do Plano de Desenvolvimento do Alto Minho – Março 2012 c/ base nos dados INE, Anuário Estatístico da Região Norte 2010.

Nota: os dados reportam ao ano letivo 2007/2008

De acordo com a análise de dados de 2011 da DREN- EAE/VCT, existem no Alto Minho 24 agrupamentos, destacando-se Viana do Castelo com 8 e Ponte de Lima com 4, integrando os restantes municípios entre os 2 e 1 agrupamento. De salientar a existência de um Agrupamento (Arga e Lima), que passaremos a designar por Intermunicipal, uma vez que integra escolas do concelho de Ponte de Lima e do concelho de Viana do Castelo Por esta característica específica foi selecionado como caso propício para procedermos ao estudo das AEC's como analisador privilegiado das políticas educativas públicas.

Ainda no que diz respeito ao parque escolar, tendo em conta a mesma fonte, em 2011 existiam no Alto Minho cerca de 200 escolas públicas, sendo maioritariamente (cerca de 81%) de tipologia EB (Escolas Básicas) e tipologia JI (Jardins de Infância), concentrando-se a maioria nos municípios de Viana do Castelo e Ponte de Lima.



**Gráfico 5.** Nº de escolas públicas por tipologia e por município.

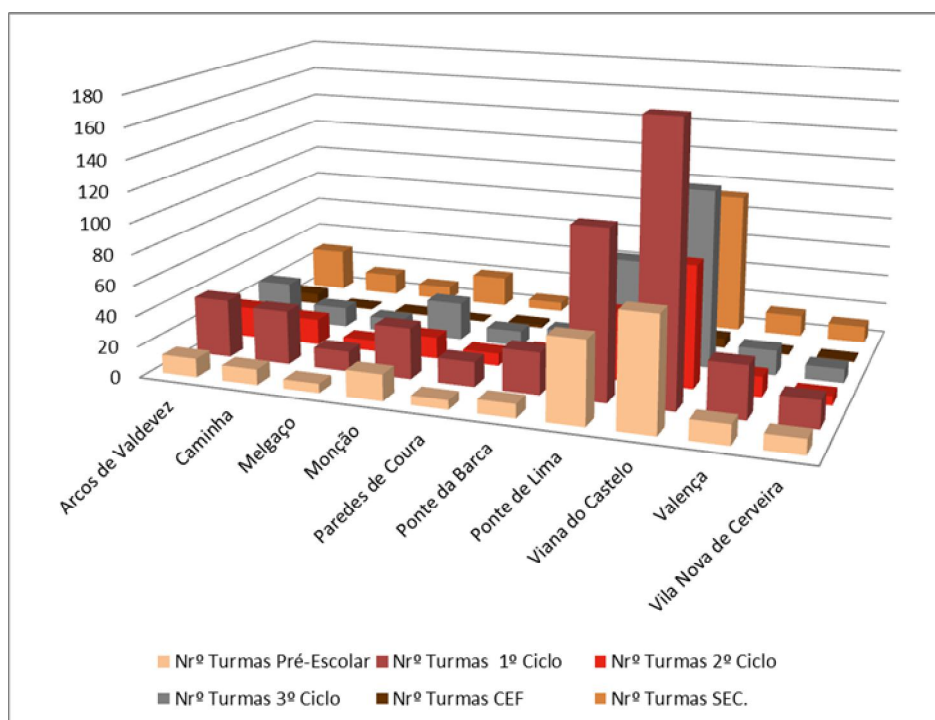
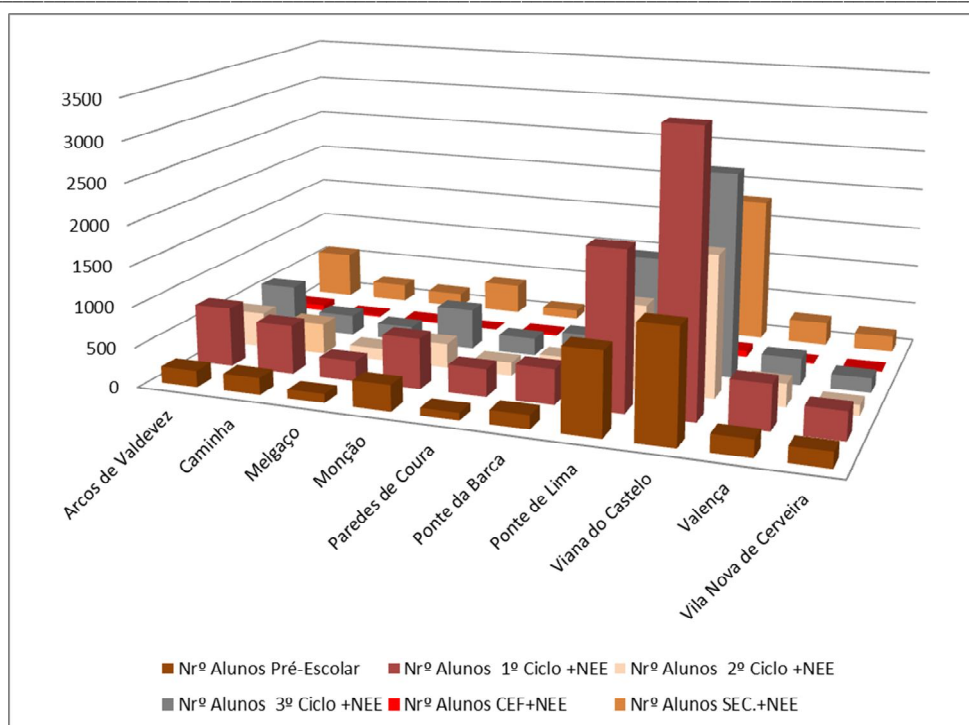
Fonte: DREN- EAE-VCT (2011)

Nota: Destacamos aqui o Agrupamento Intermunicipal Arga e Lima, precisamente por integrar escolas de 2 municípios (PTL e VCT) e por ser o analisador privilegiado deste estudo.

A esta data existiam 22 Centros Escolares (CE, juntando nas mesmas instalações a educação pré-escolar e uma parte ou a totalidade do ensino básico) no Alto Minho, destacando-se Ponte de Lima com 6. Ao nível da tipologia de escolas secundárias, existiam 4 Escolas Secundárias “puras” e 12 EBS (Escola Básica e Secundária) em todo o Alto Minho.

Todas estas escolas integravam um total de cerca de 30.375 alunos, abarcando naturalmente o maior número os municípios de Viana do Castelo e Ponte de Lima, visto aí existir também o maior número de escolas.

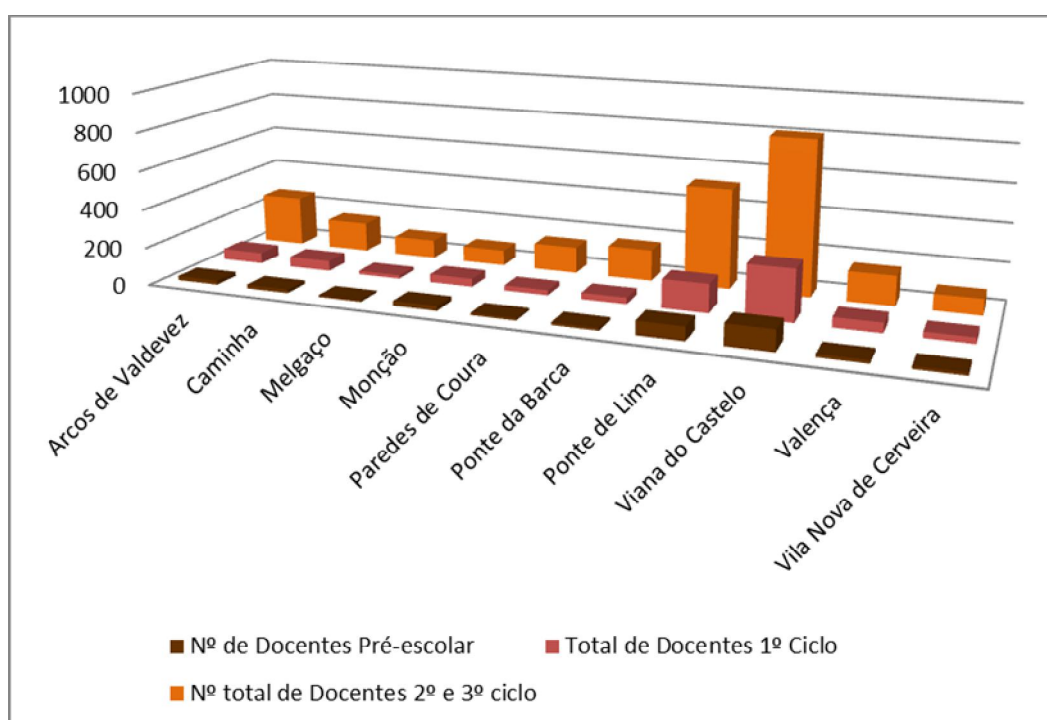
No diz respeito ao número de alunos por nível de ensino, são o 1º e 3º ciclos do ensino básico que têm a maior frequência em praticamente todos os municípios, excetuando-se o caso de Arcos de Valdevez e Vila Nova de Cerveira, onde é o 1º Ciclo e o Ensino Secundário os níveis com o maior número de alunos; e Caminha, onde para além do 1º, é também o 2º Ciclo que tem mais alunos.





Todos estes alunos estavam distribuídos por cerca de 1.530 turmas, do pré-escolar ao ensino secundário, em todo o Alto Minho, não sendo de estranhar que sejam, também, os municípios de Viana do Castelo e Ponte de Lima, com o maior número de alunos, a deter o maior número de turmas. Pela mesma lógica e como demonstra o Gráfico 7 são também o 1º e 3º Ciclos que integram um maior nº de turmas, com as mesmas respetivas exceções.

Nestas turmas lecionaram um total de 3522 docentes, entre o pré-escolar e o 3º Ciclo, a maioria, e no seguimento das lógicas anteriores, em Viana do Castelo e Ponte de Lima. Uma vez que apenas conseguimos aferir dados conjuntos sobre os docentes do 2º e 3º ciclos, é natural a expressividade gráfica desta categoria, relativamente aos outros níveis, tal como demonstra o Gráfico 8.

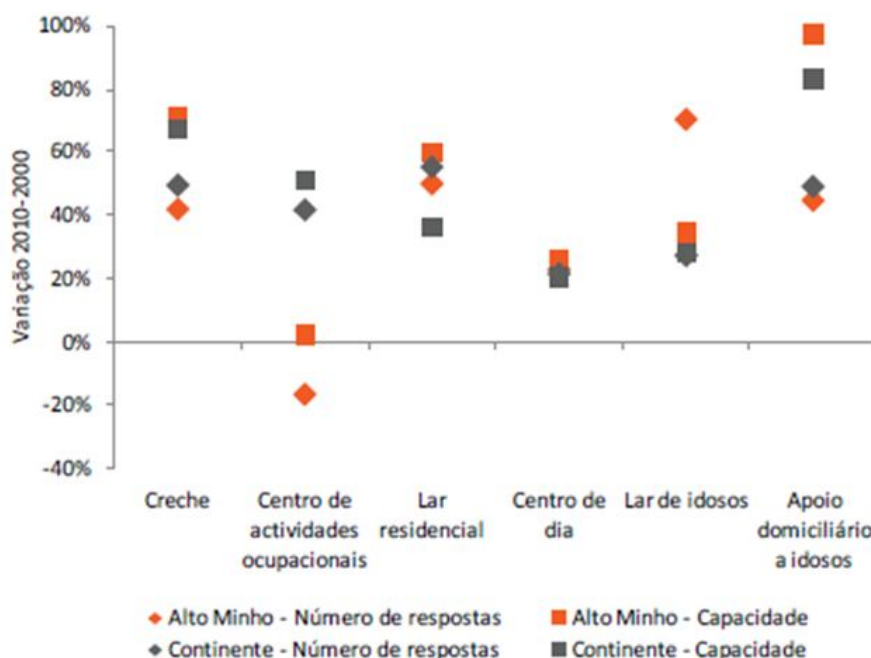


**Gráfico 8.** Nº total de docentes por município e por nível de ensino (Pré-escolar ao 3º Ciclo).  
Fonte: DREN- EAE-VCT (2011).

Uma nota ainda relativa ao apoio e resposta social: a evolução da capacidade das respostas sociais no apoio a crianças e jovens, por um lado, e à população mais idosa, por outro, na Região do Alto Minho tem acompanhado de perto a tendência nacional neste domínio, evidenciando um reforço significativo da oferta do número de equipamentos sociais e respetiva

capacidade ao longo do período 2000-2010. A única tipologia de resposta social que, no Alto Minho, não seguiu a tendência nacional foi a dos “Centros de Atividades Ocupacionais”, cujo número de respostas decresceu e cuja capacidade se manteve ao longo do período em análise.

O apoio social a crianças, jovens e idosos parece, contudo, ter atingido um patamar de equilíbrio na região, sendo relativamente contidas as manifestações quanto à necessidade do seu eventual reforço no território. Para este facto contribuirá certamente a coexistência de formas alternativas de inclusão e apoio social, em contextos de maior proximidade entre as populações, e de núcleos familiares mais alargados e disponíveis.

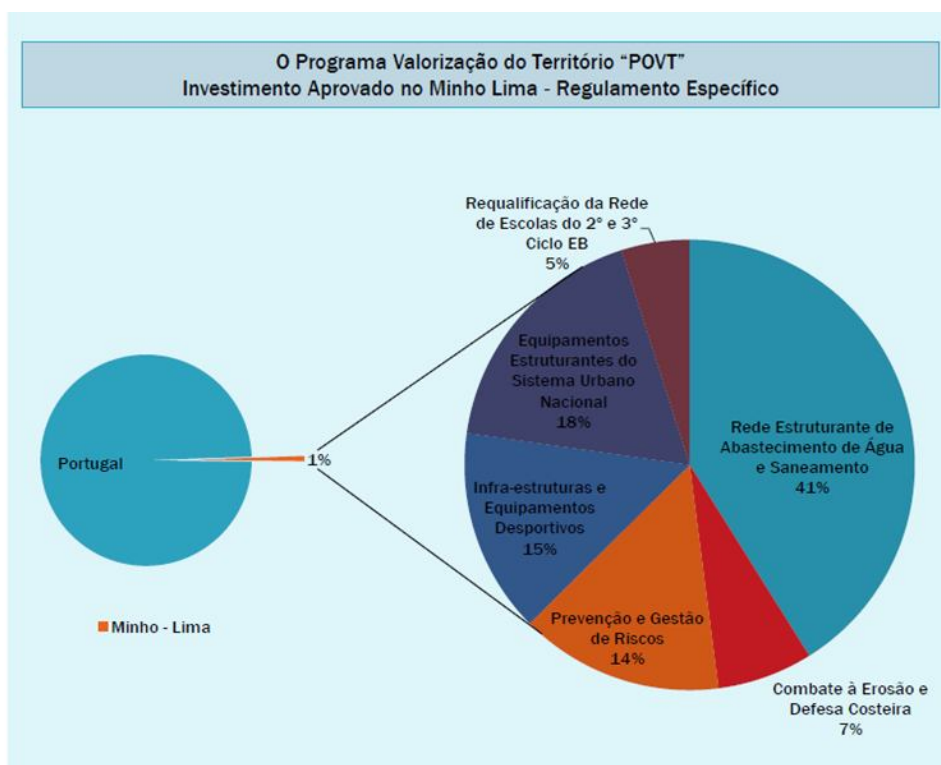


**Gráfico 9.** Evolução das respostas sociais na Região do Alto Minho e em Portugal Continental entre 2000 e 2010.

Fonte: AM&A/Cim Alto Minho - Diagnóstico Estratégico do Plano de Desenvolvimento do Alto Minho – Março 2012 - Equipa de projeto, com base em informação constante da Carta Social – Ministério do Trabalho e da Segurança Social, GEP - Gabinete de Estratégia e Planeamento (2010)

Por fim, não podíamos deixar de salientar o papel que o QREN tem tido/desempenhado, de enquadramento para a aplicação em Portugal, no período 2007-2013, dos fundos oriundos da política de coesão da União Europeia. Estes fundos traduziram-se num investimento comunitário de cerca de 21,5 mil milhões de Euros, para apoio ao desenvolvimento do país. Na região do Alto Minho, à data de Janeiro de 2012, a NUT-III Minho-Lima detinha um investimento aprovado de 1% relativamente ao total nacional, no âmbito do

POVT – Programa de Valorização do Território, destacando-se deste montante os 5% de investimento aprovado para requalificação da rede de escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e 15% em infraestruturas e equipamentos desportivos.

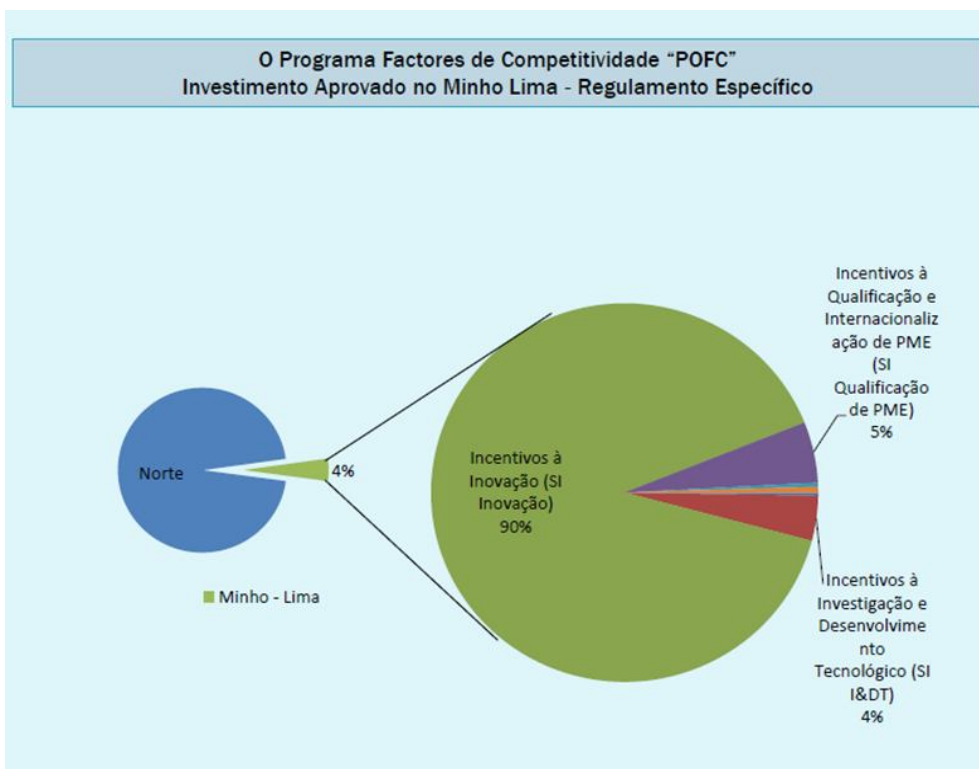


**Gráfico 10.** Investimento aprovado no Minho-Lima, no âmbito do POVT – Programa de Valorização do Território.

Fonte: AM&A/Cim Alto Minho (2012).

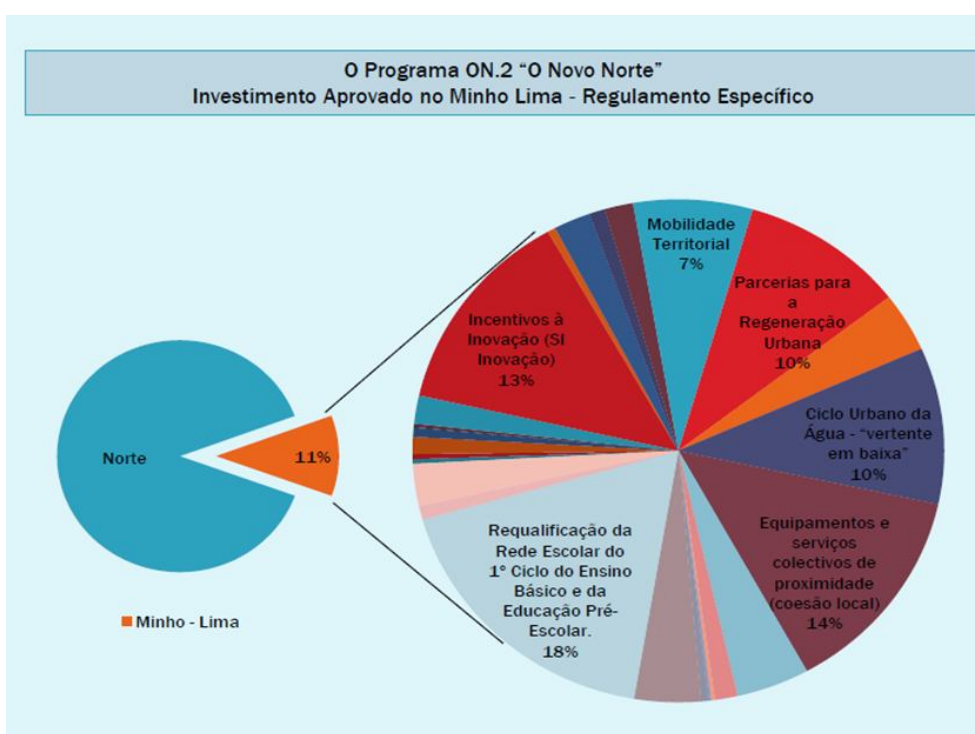
No âmbito do Programa Fatores de Competitividade (POFC), o investimento aprovado no Minho-Lima (4%) já é superior ao anterior programa, sendo a grande fatia (de 90%) concedida no âmbito dos “Incentivos à Inovação” (SI Inovação), destacando-se ainda os 4% relativos aos Incentivos à Investigação e Desenvolvimento Tecnológico (SI I&DT).

Por fim, no que respeita ao Programa ON2 – “O Novo Norte”, o investimento aprovado na NUT Minho-Lima foi de 11%, destacando-se deste montante os 18% aprovados para a requalificação da rede escolar do 1º Ciclo do ensino básico e da educação pré-escolar, os 15% aprovados para os equipamentos e serviços coletivos de proximidade (coesão local) e os 13% aprovados no âmbito dos Incentivos à Inovação (SI Inovação).



**Gráfico 11.** Investimento aprovado no Minho-Lima, no âmbito do POFC – Programa Factores de Competitividade.

Fonte: AM&A/Cim Alto Minho (2012).



**Gráfico 12.** Investimento aprovado no Minho-Lima, no âmbito do Programa ON2 – "O Novo Norte".

Fonte: AM&A/Cim Alto Minho (2012).

Já antes referimos que sendo o espaço territorial do Alto Minho demasiado extenso para um estudo de caso, delimitámos a análise a uma parcela deste território, tendo por critério a dimensão “agrupamento”. Existindo, em 2011, 24 agrupamentos na NUT-III, reduzimos o estudo de caso ao Agrupamento de Arga e Lima por se tratar de um dos casos “sui generis”, de agrupamento intermunicipal, uma vez que integrava escolas do concelho de Viana do Castelo e Ponte de Lima.

Apesar da existência de um outro agrupamento intermunicipal (Agrupamento de Escolas de Coura e Minho que, através do Centro Escolar de Dem, integrava escolas de Caminha e Viana do Castelo), optámos pelo Agrupamento de Arga e Lima (AAL) dada a sua expressividade, quer em dimensão, quer em termos de escolas e número de alunos.

Trata-se de um agrupamento intermunicipal, assim definido por acordo e consenso de ambos os municípios com a DREN, já que, do ponto de vista geográfico, se tratava da localização mais próxima de todas as escolas que integram o agrupamento. No período temporal do estudo, era constituído por 9 escolas EB1, 7 localizadas no concelho de Viana do Castelo<sup>40</sup> e 2 escolas localizadas no concelho de Ponte de Lima<sup>41</sup>. Para além das EB1, integrava ainda 3 JI e uma escola do 2º, 3º ciclo e secundário, no centro escolar. Inicialmente, faziam ainda parte deste agrupamento outras escolas que, à data, já tinham encerrado.

À data do levantamento de dados, o AAL agregava um total de 1.254 alunos, integrando o 1º ciclo do ensino básico (EB) a maior percentagem do total de alunos, cerca de 28%, seguindo-se o 3º ciclo mais os alunos com necessidades educativas especiais (NEE), com 22%, e o ensino pré- escolar, com 19%. Os alunos do 2º ciclo mais os alunos com NEE assim como os do ensino profissional secundário mais os do regime geral secundário e os alunos NEE, rondavam os 15% em cada nível de ensino.

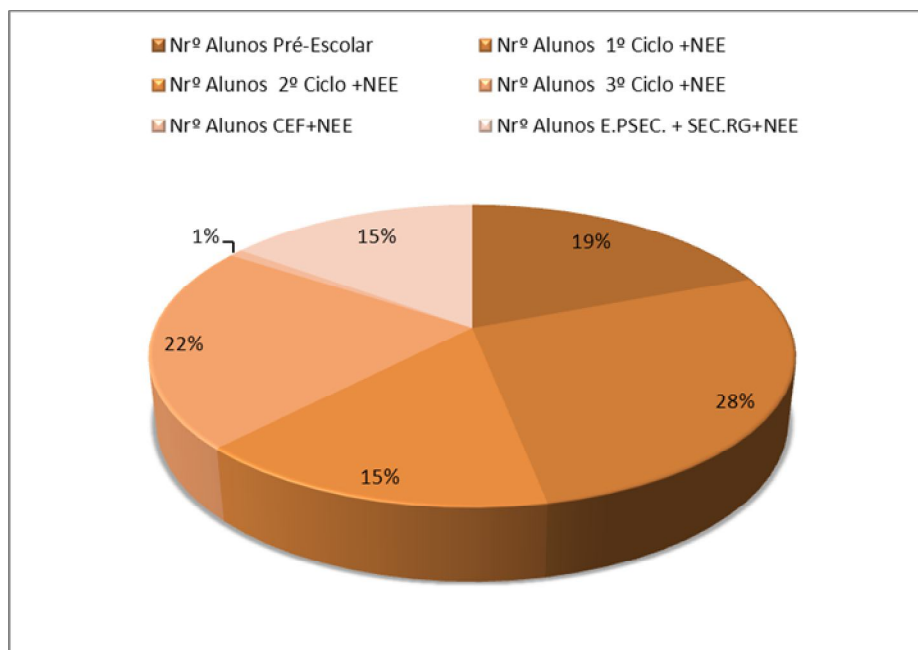
Estes alunos estavam distribuídos por cerca de 70 turmas, do pré-escolar ao ensino secundário, não sendo de estranhar que o 1º ciclo do ensino básico, tendo o maior número de alunos, detenha também o maior número de

---

<sup>40</sup> Centro Escolar (EB1 Casal Maior- Lanheses); EB1 Sta Maria ( Gândara – Geraz do Lima); EB1 Sta Leocádia -Geraz do Lima; EB1 S.Salvador da Torre; EB1 Laboreira- Deão; EB1 Outeiro, Deocriste; EB1 Passagem, Moreira de Geraz do Lima.

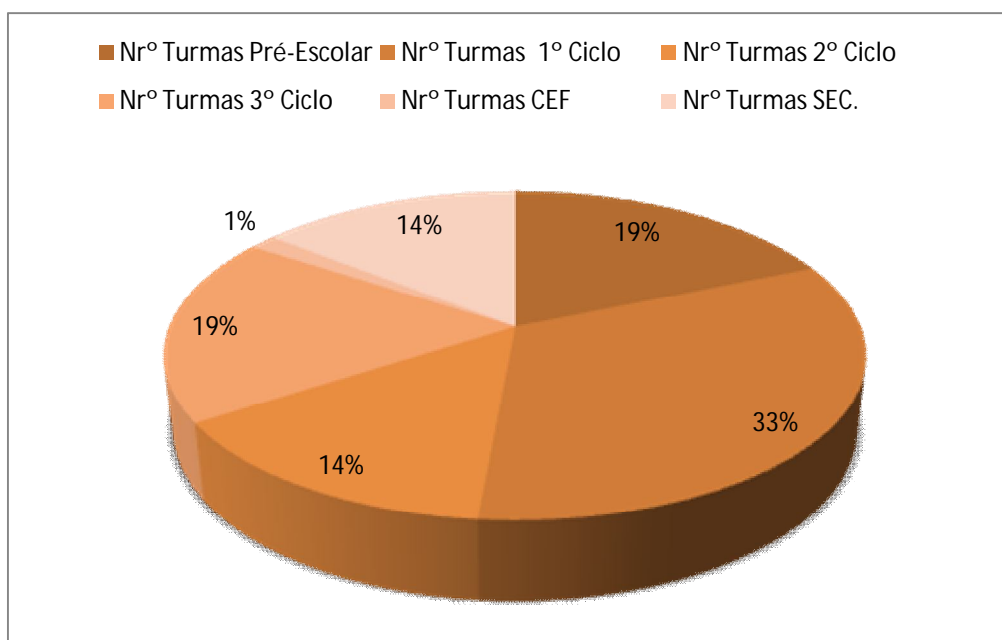
<sup>41</sup> EB1 Rio Velho- Fontão; e EB1 São Pedro de Arcos.

turmas (33%). Pela mesma lógica e como demonstra o Gráfico 14, seguia-se o ensino pré-escolar e 3º ciclo do EB, a deter um maior número de turmas (com 19% cada um), ficando os restantes distribuídos pelo 2º ciclo e secundário.



**Gráfico 13.** Distribuição do nº de alunos do Agrupamento Arga e Lima, por nível de ensino, 2011.

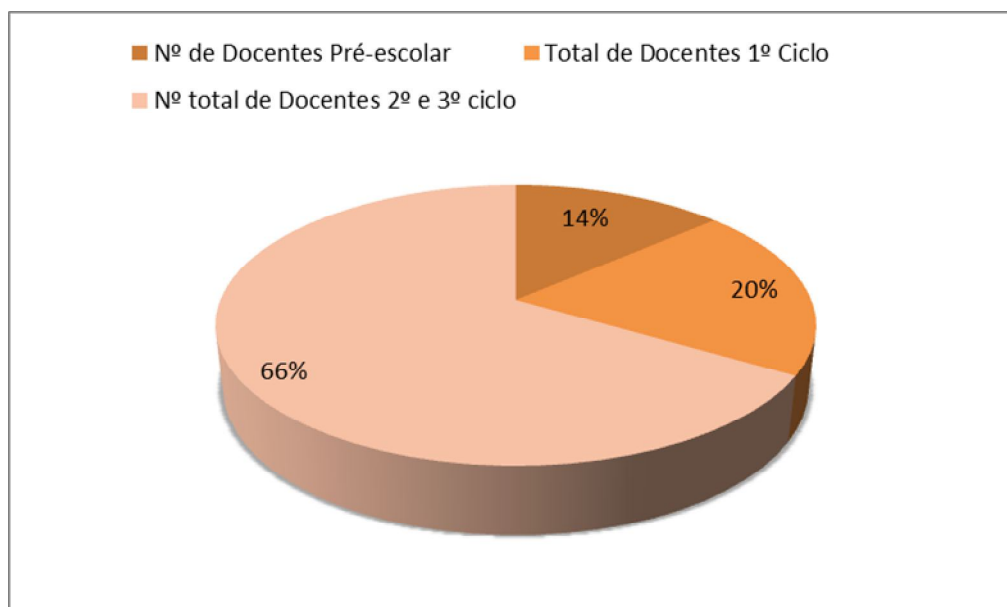
Fonte: DREN- EAE-VCT (2011).



**Gráfico 14.** Distribuição do nº de turmas do Agrupamento Arga e Lima, por nível de ensino, 2011.

Fonte: DREN- EAE-VCT (2011).

Entre o nível pré-escolar e 3º ciclo EB, lecionavam nestas turmas 170 docentes. Uma vez que apenas conseguimos aferir dados conjuntos sobre os docentes do 2º e 3º ciclo, é natural a expressividade gráfica desta categoria, relativamente aos outros níveis, tal como demonstra o Gráfico 15



**Gráfico 15.** Distribuição do nº de docentes do Agrupamento Arga e Lima, do Pré-Escolar ao 3º Ciclo, 2011.

Fonte: DREN- EAE-VCT (2011).

No que se refere ao enquadramento das AEC's neste agrupamento, de acordo com informações do diretor, em entrevista, este possui um histórico de atividades de acompanhamento ou enriquecimento curricular, anteriores à implementação das mesmas.

Já em 1992/93, a então denominada Escola C+S desenvolvia um projeto com algumas escolas EB1 e com alguns JI, através do qual eram oferecidas atividades, sobretudo na área da música (na expressão musical), na educação física e também na língua francesa, como uma língua precoce. Outro projeto que, segundo ele, contribuiu bastante para o trabalho em rede com os JI e com as EB1 foi o Jornal Escolar.

Isto foi uma espécie de porta de abertura para depois se constituírem os agrupamentos, e mais tarde [...] a implementação das AEC's (...), sem ruído e sem grandes oposições<sup>42</sup>.

Desta forma se constata que o posterior enquadramento normativo das AEC's veio apenas, inicialmente, regulamentar, ratificar e ampliar algumas práticas informais já existentes, como veremos nos próximos pontos deste capítulo.

## 2. Dimensão política e administrativa das AEC

Nos primeiros anos do Portugal Democrático, o Estado continuava a “não abrir a mão” do controlo sobre o que se ensinava, como se ensinava e quem ensinava nas escolas do ensino primário (1º ciclo) (Sarmento, 1994), caracterizando-se a divisão política das tarefas administrativas, de acordo com o seguinte quadro:

**Quadro 9.** Divisão tarefas administrativas nos primeiros anos do Portugal Democrático

Centro (Administração Central)	Periferia (Administração Local)	Periferia das Periferias (Escolas do 1º Ciclo)
Tutela pedagógica das escolas do 1º ciclo (anteriormente designadas de escolas primárias), que incluía tudo o que era currículo (finalidades, disciplinas e matérias, programas, avaliação, diplomas, certificação, livros, horários diários e semanais, regimes de funcionamento) bem como o recrutamento, gestão e controlo dos professores e do pessoal não docente.	Responsabilidade da conservação e manutenção dos equipamentos, a substituição ocasional de funcionários ou o recrutamento das “empregadas de limpeza”. As iniciativas socioeducativas e culturais para crianças do 1º ciclo tomadas pelos responsáveis autárquicos ou por outras entidades locais eram quase inexistentes e olhadas com desconfiança.	Dada a sua irrelevância organizativa e isolamento pedagógico e profissional, ficava apenas com o cumprimento dos programas e a responsabilidade diária da execução das aulas onde, às vezes, cabiam as visitas de estudo apoiadas pelas juntas de freguesia, pelas câmaras e pelos pais.
A reorganização da rede escolar (criação, suspensão e extinção de lugares e de escolas) era matéria partilhada entre as duas administrações, na medida em que o poder para alterar a rede residia no ministério, mas só podia ser executado com parecer favorável das juntas de freguesia e câmaras municipais.		

Fonte: Adaptado Martins, Pereira, Vale, e Mouraz (2012).

<sup>42</sup> Ver entrevista 6 - Diretor e Sub Diretor AAL. – Anexo 1. Vol.II.



Desta forma se verifica, e como defende Barroso (2006a, 2006b), que a regulação nacional da oferta educativa se baseava numa administração sempre presente, centralizada, burocratizada e controladora da equidade mínima, sendo as “micro regulações locais” dessa oferta quase inexistentes, por desnecessárias. À desconfiança política e técnica existente entre administração central e local, acrescia a escassez de meios financeiros e humanos para justificar aquela divisão de tarefas e funções educativas.

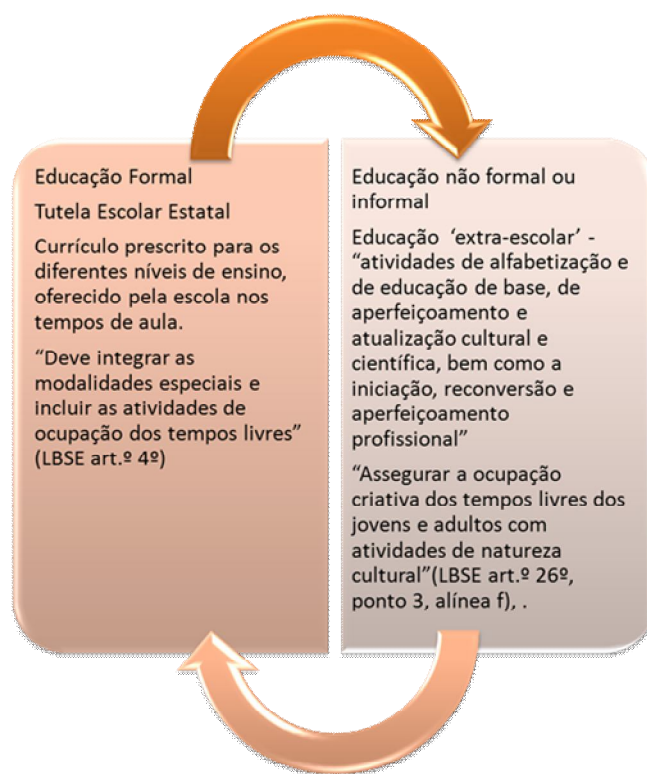
Com o passar dos anos e já em plena democracia começa-se então a assistir a um diluir da dicotomia centro-periferia, e ao incremento da relevância dos vários “centros”, de desenvolvimento social (Figura 8), começando o “local”, entendido como comunidades locais (escolas, associações de pais, autarquias e outras entidades envolvidas no desenvolvimento local), a ganhar importância através das fortes dinâmicas sociais produzidas pela rápida massificação educativa, reivindicando uma melhor escola pública e políticas educacionais promotoras de equidade e de cidadania (Pinhal, 1997).



**Figura 8.** Multicentros de desenvolvimento educativo local

Gradualmente, os municípios vão ganhando poder, na medida em que se especializam numa oferta educativa para o 1º ciclo, ainda não preenchida nem pelo Estado, nem pelo mercado, respondendo desta forma a necessidades locais, sentidas pelos que lhes estão mais próximos.

Esta rede de ofertas de atividades lúdico-educativas informais dirigidas aos alunos do 1º ciclo, considerada algo “caótica”, vem, na segunda metade dos anos 80, a ser regulada pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que tenta repor o poder educativo nas suas sedes originárias, estabelecendo oficialmente a fronteira entre o que constitui a educação formal (o currículo prescrito para os diferentes níveis de ensino, oferecido pela escola nos tempos de aula) e o que mais ambiguamente constitui educação não formal e informal.



**Figura 9.** Educação formal e não formal ou informal

De acordo com aquele normativo, caberá ao Estado

promover a realização de atividades extra escolares e apoiar as que, neste domínio, sejam da iniciativa das autarquias, associações culturais e recreativas, associações de pais, associações de estudantes e organismos

juvenis, associações de educação popular, organizações sindicais e comissões de trabalhadores, organizações cívicas e confessionais e outras (LBSE, art.º 26º, ponto 5).

Ou seja, o Estado admite que para além de atividades de ocupação de tempos livres das crianças (consideradas extraescolares), promovidas pela escola, possam existir também as mesmas atividades de ocupação dos tempos livres, mas promovidas por outras entidades que não sejam escolas (naturalmente extraescolares) sempre com o seu apoio.

Nesta perspetiva, as atividades de ocupação dos tempos livres, mesmo que tenham como promotores, outras entidades que não a escola, são incluídas no conceito de educação não formal, da responsabilidade da educação escolar, desde que sejam organizadas com a intencionalidade de apoio ao currículo desta, passando a ser apoiadas pelo Estado, enquanto atividades “extra-escolares”.

Verifica-se, desta forma, o lugar central que a escola ocupa, no sistema educativo português e que muitos especialistas definem como “escolocentrismo”<sup>43</sup>.

De acordo com Martins et al. (2012), a relação de poder entre educação escolar e educação “extraescolar” reconfigura-se quando as atividades e medidas desenhadas para a educação “extraescolar”, visam explicitamente a promoção do sucesso escolar ou pretendem contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso na escolaridade obrigatória (LBSE, art.º 27º, pontos 1 e 2). Isto acontece quando a lei as designa por atividades (e medidas) de apoio e complemento educativo, definindo-as como “ações orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres”, visando “nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade”,

---

<sup>43</sup> “Escolocentrismo” – conceito usado para significar o processo educativo formal, que decorre numa instituição (a escola pública) com o poder originário que lhe advém do facto de representar o Estado no local (e não o contrário) e, por isso, ter a legitimidade para impor regras, horários, modos de funcionamento, currículos, saberes, comportamentos, avaliações, certificações e professores, características que as outras variantes educativas, as não formais e as informais, não têm, embora possam ocorrer no interior da escola (Palhares, 2007).

podendo ter “ âmbito nacional, regional ou local e, nos dois últimos casos, ser da iniciativa de cada escola ou grupo de escolas” (LBSE, art.º 51º).

Assim se reconhece que, muitos anos antes da existência formal e oficial das AEC's, já tinha ocorrido o estabelecimento de um quadro funcional e de competências similar ao que hoje caracteriza o essencial daquele Programa.

Os mesmos autores (Martins et al., 2012) concluem, que ao longo dos últimos anos, a gestão política da educação “não formal”, nomeadamente as iniciativas assumidas pelas instituições locais em benefício da ocupação do tempo “não escolar” das crianças em idade de frequência do 1º ciclo do básico, caracterizou-se pela permanente afirmação do poder da administração central em tudo o que representasse “conceção, planeamento e definição normativa do sistema educativo, com vista a assegurar o seu sentido de unidade e de adequação aos objetivos de âmbito nacional” (LBSE, art.º 47º, alínea a)).

Também referem que, em simultâneo, o Estado foi adequando esse poder regulatório à forte evolução de uma oferta educativa criada e gerida pelos mais diversos atores das comunidades locais, principalmente pelos municípios, assegurando para si a prerrogativa de “coordenação global e avaliação da execução das medidas da política educativa a desenvolver de forma descentralizada ou desconcentrada” e a “Inspeção e tutela em geral, com vista, designadamente, a garantir a necessária qualidade do ensino” (LBSE, art. 47º, alíneas b) e c)).

É o gradual reconhecimento jurídico da importância social adquirida pela intervenção educativa autónoma dos municípios, que leva o Estado a mudar sucessivamente a definição normativa das atividades de apoio ao 1º ciclo disponibilizadas por estes: inicialmente eram apenas “atividades extraescolares de ocupação dos tempos livres”, depois “atividades de apoio e complemento educativo”, em seguida “atividades de complemento curricular” e finalmente passaram a ser de “enriquecimento curricular” (Martins et al., 2012).

Nesta evolução assiste-se pois, através da tentativa de escolarização das ofertas não formais e não escolares, a uma aproximação ao currículo, expressão de um “novo escolocentrismo” (Correia & Matos, 2001).

No entanto, também se assiste a uma maior abertura às instituições e entidades locais de um domínio que até agora tinha sido exclusivo da

administração central: a definição do currículo, daquilo que o enriquece, bem como o uso da sala de aula para o fazer.

Pela primeira vez, foram integradas no currículo do 1º ciclo, “áreas-disciplinas” escolhidas pelas entidades promotoras (municípios, associações de pais e agrupamentos) de entre um conjunto de grandes áreas consideradas relevantes na promoção do sucesso (e por isso financiadas) pelo ME. Essas “disciplinas” têm “orientações programáticas”, materiais de apoio, horários e professores próprios, definidos pelos promotores, como se fossem verdadeiras disciplinas curriculares. Neste âmbito, podemos referir que se assiste a um determinado tipo de descentralização educativa, que se manifesta na primeira e mais significativa reconfiguração da velha relação entre os dois poderes que tutelavam o 1º ciclo (Martins et al., 2012).

Desta forma, a disposição normativa que impunha que “os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo de existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais” (LBSE, art.º 50º, ponto 4) tem agora, no contexto da reconfiguração da relação entre os dois poderes tutelares, um novo alcance político, muito mais aberto à periferia, ao policentrismo e às micro-regulações das AEC's.

Assim, as Atividades de Enriquecimento Curricular sucedem a um conjunto de iniciativas, levadas a cabo por diversas entidades, entre as quais as redes de ATL e OTL públicos (desenvolvidas sobretudo pelas autarquias, mas também por outros serviços da administração pública desconcentrada e das próprias escolas) e entidades privadas, em particular as que eram de iniciativa do terceiro sector (IPSS, associações de pais, paróquias, cooperativas, associações de moradores, sindicatos, etc.) e que garantiram, durante largos anos, a permanência dos alunos nas escolas após o tempo letivo, assegurando o acesso a atividades lúdicas, desportivas e de reforço de aprendizagens.

Floresceram, assim, as atividades de complemento educativo que marcaram distintamente as políticas municipais de educação: desde as atividades de apoio à educação físico-motora, oferecidas pela maior parte das câmaras, até à iniciação precoce de uma língua estrangeira, cuja oferta era a mais reduzida de todas, passando pela iniciação à informática, pela expressão

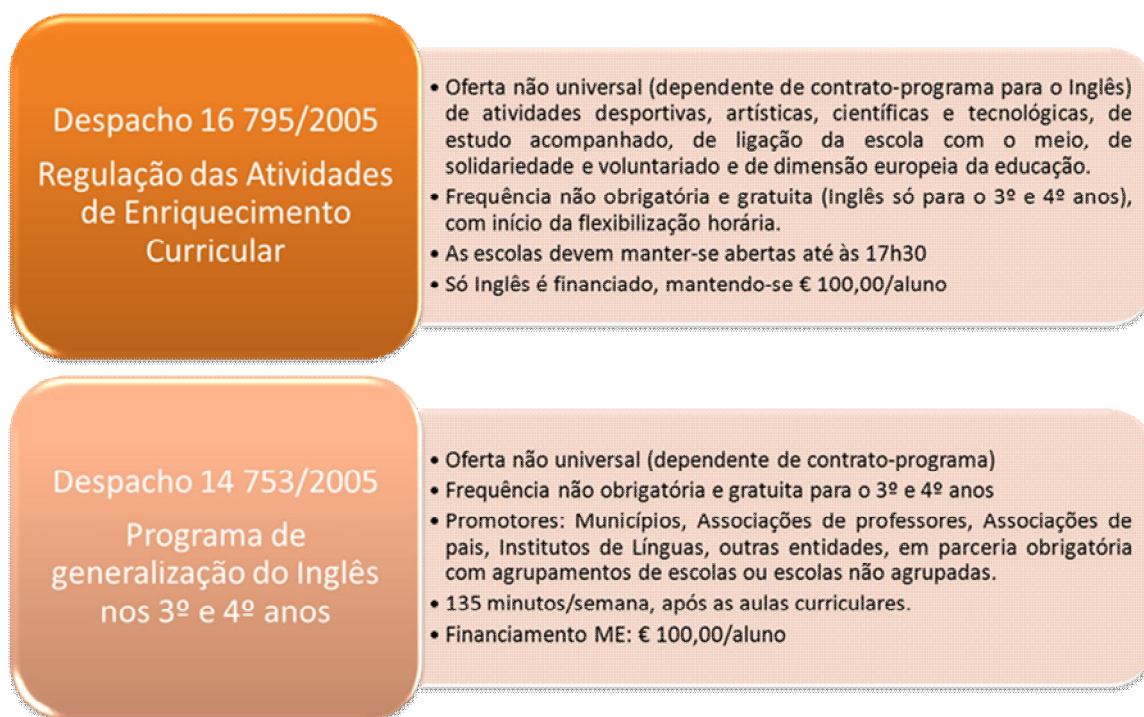
musical, pela expressão plástica, teatral, etc. com ofertas quantitativamente intermédias (Martins, Nave, & Leite, 2006).

Contudo, nunca se verificou a universalidade no acesso a estas atividades, quer devido ao regime de funcionamento das escolas, que no caso dos horários duplos impedia a existência de espaços livres para a aceitação de todos os alunos, quer por falta de entidades promotoras, quer sobretudo pela dificuldade de muitas famílias assegurarem o pagamento exigido, o que acabou por determinar um conjunto de desigualdades entre os alunos, tal como defende Almeida (2006).

Para dar resposta a esta situação assimétrica de respostas sociais e de acesso, em igualdade de oportunidades, a um complemento educativo comprovadamente essencial ao desenvolvimento integral da criança, com o intuito de completar as atividades curriculares e de normalizar o horário das crianças do 1º ciclo, surgiram então as oficializadas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

O horário do 1º ao 4º ano, inicialmente exercido entre as 9 horas, em alguns casos 8 horas e 30 minutos (dependendo dos locais) até às 15 horas e 30 minutos, era difícil de conjugar com a vida profissional dos pais, nomeadamente nas grandes cidades, onde não existia ou existia pouco apoio de retaguarda de familiares que pudessem ir buscar as crianças à escola. Neste sentido, havia há muitos anos a pressão das confederações e associações de pais e encarregados de educação junto do Ministério da Educação, no sentido do alargamento do horário do 1º ciclo para um horário compatível com o período laboral da administração pública e de algumas outras entidades empresariais onde os encarregados de educação trabalhassem.

Então, com a entrada no governo da ministra Maria de Lurdes Rodrigues, foram legisladas e implementadas várias medidas que pretendiam dar resposta a estas necessidades.



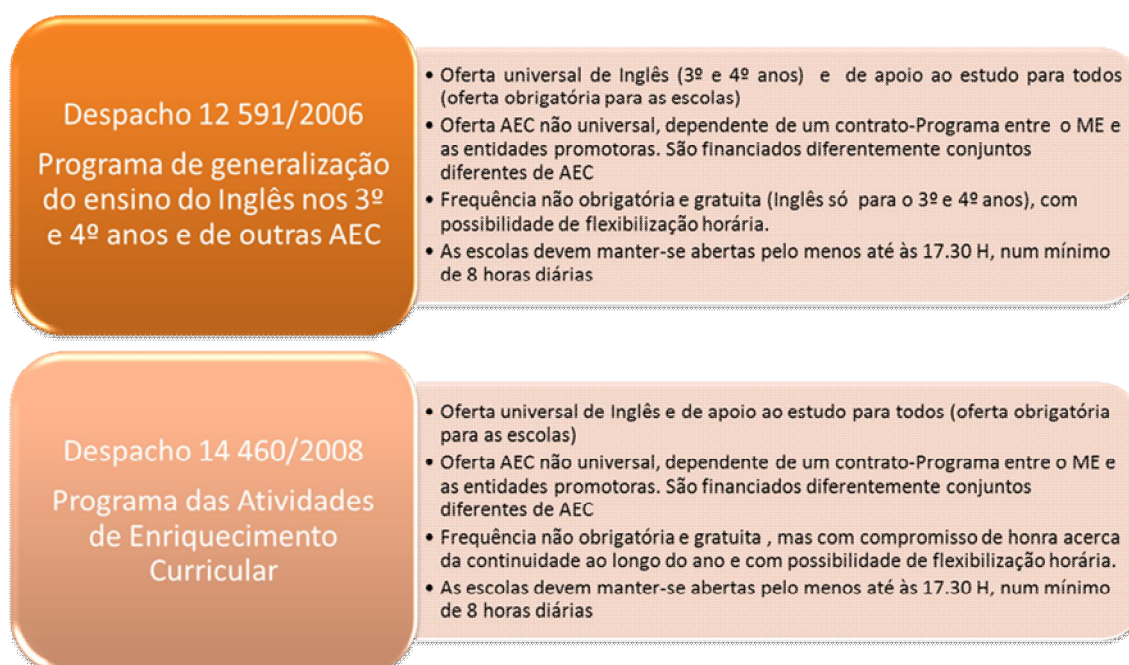
**Figura 10.** Regulação das Atividades de Enriquecimento Curricular e Programa de Generalização do Inglês nos 3º e 4º ano – 2005/2006.

O Ministério de Educação começou por publicar o Despacho nº. 16795/2005, de 3 de Agosto de 2005 (ver Figura 10), que estabeleceu regras para o horário de funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar e das escolas do 1º ciclo mantendo-os obrigatoriamente abertos pelo menos até às 17 horas e 30 minutos e no mínimo oito horas por dia, com vista à oferta de atividades de animação e de apoio às famílias, bem como de enriquecimento curricular ou outras atividades extracurriculares, de frequência facultativa por parte das crianças e alunos interessados. Este conceito de “prolongamento de horário”, cuja organização foi atribuída ao conselho executivo do agrupamento, no âmbito da sua competência e autonomia na gestão do pessoal docente e não docente, registou vários contratempus, sendo que a sua implementação ficou muito aquém das expectativas.

De acordo com Almeida (2006), paralelamente, surgiram as primeiras preocupações relativamente aos resultados do Programme for International Student Assessment (PISA), nomeadamente a manifesta falta de preparação dos nossos jovens ao nível da Matemática e da Língua Portuguesa no ensino básico.

Esta iminente iliteracia, a par da preocupação de alguns pais em manter os seus filhos ocupados nos períodos em que não tinham aulas (o não concretizado “prolongamento de horário”), bem como o sucesso alcançado em 2005 com a implementação do Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º e 4º anos do 1º ciclo do ensino básico (Despacho nº. 14753/2005, de 5 de Julho; ver Figura 10), assumindo claramente o papel de primeira medida efetiva de concretização de projetos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de “escola a tempo inteiro (ETI)”, levaram o Ministério da Educação a lançar o Despacho nº. 12591/06, de 16 de Junho<sup>44</sup> que vai definir as normas a observar no período de funcionamento dos respetivos estabelecimentos e também na oferta das atividades de animação e de apoio à família e de enriquecimento curricular, nos estabelecimentos de educação e ensino público nos quais funcione a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico.

Almeida (2006), no parecer que realiza sobre estes dois despachos (ver Figura 11) realça os seguintes aspetos, que constituem diferentes dimensões de análise, neste estudo de caso:



**Figura 11.** Programa de generalização do ensino do Inglês nos 3º e 4º anos e de outras AEC/2006 e Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular, 2008

<sup>44</sup> Mais tarde revogado pelo Despacho nº 14460/08, de 26 de Maio, e pelo Despacho nº. 8683/2011 de 28 de Junho.



- (i) Os normativos refletem o que anteriormente a legislação já referenciava, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) ao Diploma de Autonomia e Gestão das Escolas – “a escola como um espaço de aprendizagem inserido na sociedade” - ao evidenciarem que o alargamento e a generalização da escola a tempo inteiro são fundamentais para tornar os horários dos estabelecimentos de ensino mais compatíveis com as necessidades das famílias, proporcionando novas oportunidades de aprendizagem aos alunos deste nível de ensino;
- (ii) Os normativos conferem às escolas uma margem de autonomia capaz de lhes permitir gerir as dez horas semanais de prolongamento de horário, tirando partido dos recursos existentes a nível local, nomeadamente de escolas de dança, teatro ou música, clubes e/ou associações recreativas, desportivas e/ou culturais, o que permite conceber a escola como um “espaço de cultura ao serviço das famílias e da comunidade”, modelo há muito reclamado pelas associações de pais;
- (iii) O desenvolvimento de atividades passa a ser financiado, garantindo que a escola pública possa ser capaz de responder a novos desafios, diversificando ofertas extracurriculares que contribuem, não só para a ocupação dos tempos livres das crianças mas, principalmente, para a sua formação pessoal e integral;
- (iv) Na sequência do ponto anterior, as atividades implementadas, passam a ser gratuitas, permitindo que todos alunos possam aceder a um conjunto de novos saberes e experiências, eliminando, de vez, o fator de exclusão na frequência de AEC;
- (v) Sendo a participação nestas atividades facultativa, confere-se a possibilidade aos pais ou encarregados de educação de uma maior e legítima opção das escolhas na ocupação dos tempos livres das crianças, permanecendo a escola responsável por “proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha

- esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequente”, objetivo exigido na escolaridade obrigatória;
- (vi) Tendo a escola a responsabilidade da supervisão pedagógica das AEC's, prevendo, em toda a sua extensão, a interligação da implementação destas atividades com o Projeto Educativo do Agrupamento, com os educadores e professores titulares de turma, ao nível da planificação e desenvolvimento das atividades, poderão ser ultrapassadas eventuais situações de sobreposição com as atividades curriculares;
  - (vii) As autarquias são eleitas como parceiros preferenciais na implementação da “Escola a Tempo Inteiro”, uma vez que o M.E. partilha com elas a responsabilidade pelos estabelecimentos de ensino pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, bem como a necessidade de consolidar e reforçar as atribuições e competências das autarquias ao nível destes níveis de ensino. Este envolvimento, quase que “obrigatório”, das autarquias implica que os principais responsáveis pelo investimento nestas áreas assumam, de forma inequívoca, os seus deveres e obrigações, trazendo finalmente para o seu devido plano as entidades que há muito deveriam ter assegurado as condições necessárias ao bom funcionamento das escolas de 1º Ciclo e jardins de infância.
  - (viii) Por fim, aquela legislação pretende salvaguardar a qualidade da oferta já existente e a racionalização de meios físicos e humanos, evidenciando como parceiros da escola pública outros atores como as autarquias, as associações de pais e as instituições particulares de solidariedade social. Todas estas entidades, ao longo dos anos, desenvolveram um trabalho reconhecido pela comunidade ao nível da promoção de atividades de enriquecimento curricular, através da organização de respostas diversificadas e adaptadas às realidades locais, o que permitiu que, hoje, muitas escolas do 1º ciclo proporcionem este tipo de atividades aos alunos.

É interessante verificar, que as perspetivas, quer da Coordenadora da Equipa de Apoio às Escolas de VCT, quer do Diretor de Agrupamento de Arga e Lima, entrevistados neste estudo, vêm corroborar o anteriormente mencionado sobre a génese das AEC's.

As atividades de enriquecimento curricular surgiram [eee] com um intuito de completar as atividades curriculares e de completar as horas que as crianças do 1º ciclo (...) têm nas escolas. Ou seja, havia há muitos anos uma preocupação por parte dos pais e de encarregados de educação, junto do Ministério da Educação, para que o horário fosse alargado, porque (...) o horário da escola do 1º ciclo (...) desde o 1º ano ao 4º ano era desde as nove horas, oito e meia, dependendo dos locais, até às quinze e trinta do dia. Ora, esse é um horário difícil para os pais, nomeadamente das grandes cidades que não têm apoio de retaguarda de familiares que possam ir buscar as crianças à escola e, por isso, havia [eee] já há muitos anos uma preocupação (...) e um pedido, um apelo ao Ministério da Educação por parte dos encarregados de educação (...) enfim, das confederações e das associações de pais do país que representam os pais, que o ministério alargasse o período em que as crianças podiam estar na escola que fosse correspondente ao período laboral da administração pública e de algumas outras estruturas de empresas onde os pais trabalham que era, pelo menos, desde as oito e meia até às seis ou sete da tarde (...).<sup>45</sup>

Eu não queria especular mas há uma pressão forte da parte das famílias [aaa] devido à falta de apoios, sobretudo para contemplar [aaa] a estadia dos educandos pós horário letivo. Portanto, como sabe as escolas do 1º ciclo tinham o chamado funcionamento normal até às três e um quarto, três e meia, e portanto [eee] deixava muitas famílias preocupadas porque não tinham capacidade económica mas não só, não tinham instituições onde poder de facto deixar os filhos com alguma responsabilidade. Portanto, penso que o ministério foi sensível a isso (...).<sup>46</sup>

Como se pode verificar, num curto período de tempo que vai de 2005/2006 até 2008/2009, o dispositivo criado para oferecer a aprendizagem

<sup>45</sup> Ver entrevista 5 Coordenadora da Equipa Apoio Escolas de VCT.

<sup>46</sup> Ver entrevista 6 Diretor e Sub Diretor AAL.

precoce do inglês para alguns alunos (apenas aqueles que frequentavam os 3º e 4º anos num número limitado de escolas) teve que se adaptar ao Programa AEC e à escola a tempo inteiro para todos. Essa adaptação, que deparou com as dificuldades naturais em processos de mudança, criou contradições internas no sistema regulador que ainda hoje estão por resolver e que, por isso, representam os principais obstáculos à consolidação do programa. São disso exemplo as várias críticas formuladas, não apenas pela Associação Nacional de Municípios Portugueses ao nível da discussão sobre as condições de operacionalização da medida (reclamando a necessidade de reforço financeiro), mas também pela Confederação Nacional das Associações de Pais, pelos sindicatos e confederações sindicais de professores e pelos próprios professores contratados para a lecionação das AEC's.

Se, por um lado, a FNE reclamava contra o uso indiscriminado de formas de contratação precária (nomeadamente “recibos verdes”) por parte das entidades promotoras, a FENPROF acusava o governo de não cumprir a sua própria legislação e de impedir aqueles professores de entrarem na carreira, através do subterfúgio da municipalização dessa atividade. Já anteriormente, a propósito da publicação do Despacho nº. 14460/2008, de 26 de Maio, o Sindicato de Professores da Grande Lisboa se tinha insurgido contra a designada “flexibilização do horário da atividade curricular”. Por seu lado, a Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP) criticava o modelo adotado pelo programa na sua globalidade, pelo facto de secundarizar as escolas e a sua autonomia, ao não assentar nos projetos educativos dos agrupamentos.

Corroborando estas críticas, Martins et al. (2012) realça um conjunto de contradições e dificuldades sobre as AEC's, constituindo-se elas próprias também como dimensões políticas do programa:

- (i) A componente de apoio à família que o programa assume, valoriza-se cada vez mais à custa do aumento do tempo passado pelas crianças em ambiente escolar, em atividades para ou quase formais. As implicações deste prolongamento de funcionamento das escolas do 1º ciclo obrigam ao desenvolvimento de novos equipamentos e recursos (físicos e humanos) que a maioria das escolas ainda não tem (Palhares, 2007);

- (ii) Sendo as AEC's de frequência facultativa (e sendo obrigatória a oferta de Inglês), o seu desenvolvimento vai produzindo desigualdades entre as crianças que as frequentam e as que não as frequentam. Essas desigualdades têm consequências negativas, não só no rendimento escolar das crianças ao longo do 1º ciclo, mas também na sua transição para o ciclo seguinte (Madureira, Rando, Alexandre, & Martins, 2011);
- (iii) As atividades de enriquecimento curricular, para conseguirem atingir os objetivos previstos, precisam de uma séria articulação horizontal e vertical, quer com o currículo do 1º ciclo, quer com o do 2º ciclo. Não estão reunidas as condições que permitam a realização dessa articulação. Os currículos teriam que ser reformados e os horários dos professores teriam que ser revistos. O próprio conceito de monodocência no 1º ciclo teria que ser modificado, aprofundando a coadjuvação (Abrantes, Campos, & Ribeiro, 2009);
- (iv) A relação entre o ME as entidades promotoras do programa AEC, especialmente as autarquias, e os agrupamentos exige a explicitação mais coerente e exaustiva das competências de cada uma dessas entidades, bem como dos mecanismos de contratualização e de delegação de poderes (ANMP, 2007);
- (v) A contratação de professores das AEC's constitui hoje um domínio onde as câmaras, enquanto entidades promotoras, se sentem negativamente condicionadas por comparação com o exigido aos promotores privados. Esses condicionalismos são de ordem financeira e também de natureza processual (são obrigadas a seguir a lista graduada nacional de candidatura, submetendo-se à rigidez gestonária de uma plataforma informática). Por isso se refugiam em processos contratuais complexos e que criam um mercado desregulado, sem no entanto conseguirem objetivos de estabilização e continuidade docentes. Simultaneamente, os responsáveis autárquicos referem-se sistematicamente à necessidade de as câmaras terem que completar do seu orçamento as verbas que provêm do

financiamento do ME, sobretudo para poderem proceder à contratação dos professores (FENPROF, 2008, 2010).

Como podemos verificar através desta abordagem à dimensão política e administrativa das AEC's, em Portugal, foi através do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular (PAEC) que a “escola a tempo inteiro”<sup>47</sup> foi generalizada no 1º Ciclo da escola pública, no ano letivo 2006-2007.

Este programa constituiu um instrumento político relevante na concretização do Programa Escola a Tempo Inteiro (PETI), um serviço público educativo descentralizado e de intervenção social, que tem uma dupla finalidade: por um lado, a oferta gratuita de um conjunto de atividades enriquecedoras do currículo do 1º ciclo da educação básica; e, por outro, a criação de respostas sociais de apoio às famílias.

De acordo com Martins et al. (2012: 12), este Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular (PAEC)

constitui um importante dispositivo de intervenção e mudança em vários domínios do campo educativo e, em particular, na administração e gestão do 1º ciclo do ensino básico(...), uma vez que, de acordo com os autores, “(...) se tem vindo a afirmar como uma componente relevante de um serviço público educativo descentralizado, contratualizado e aberto às leis do mercado educativo.

Através do presente estudo, e recorrendo aos contextos da abordagem do “ciclo de políticas Pós-modernas” de Ball e Bowe (1992), poderemos constatar que aquela afirmação como serviço público de facto ocorre aos níveis do “contexto de influência” e de “produção de texto, verificando-se, contudo, algumas nuances, quer quando consideramos o “contexto da prática” e “dos efeitos”, quer quando analisamos as diferentes dimensões curriculares e de funcionamento/operacionalização, e que desenvolveremos mais adiante.

De acordo com os mesmo autores (Martins et al., 2012), desenhado como um instrumento da política de “modernização” do país, pelo governo socialista (2005-2009) em alinhamento com as políticas europeias vigentes, o

---

<sup>47</sup> O conceito de escola a tempo inteiro define-se, direta ou indiretamente, “pela ocupação educativa dos alunos, de forma plena, ao longo do tempo escolar e no espaço escolar” (Pires, 2007: 78).

programa das AEC's tinha como objetivo promover a aprendizagem precoce da língua inglesa no 1º ciclo do ensino básico, ou seja, como estratégia para colocar o sistema educativo português a par dos "padrões europeus", no que respeita à "elevação do nível de formação e qualificação das futuras gerações" e de forma a promover "o desenvolvimento precoce de competências, no quadro da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia" (Despacho nº. 14753/2005).

As AEC's surgem pois, como já referimos, na sequência da experiência desenvolvida no ano letivo de 2005-2006, com o programa de generalização do ensino de inglês nos 3º e 4º anos do 1º ciclo do ensino básico que, desta forma, se vê alargado e convertido, pelas diversas dinâmicas do seu desenvolvimento descentralizado, num programa de acentuado cariz social e de promoção de uma relativa igualdade de oportunidades educativas.

De facto, pesem embora as mudanças significativas induzidas pelo programa na oferta de educação básica, desde logo com a introdução do conceito de enriquecimento num currículo "velho" e em crise - com (i) a reformulação das finalidades do 1º ciclo no quadro de uma pretendida continuidade pedagógica proporcionada pelos agrupamentos de escolas, (ii) o recrutamento de novos perfis profissionais para trabalhar com as mesmas crianças no mesmo espaço-aula, (iii) a nova relação que estes estabeleceram com o funcionamento concreto das escolas e agrupamentos e (iv) a divisão de tarefas educativas que passou a ter lugar entre a administração central, as autarquias e as escolas, - o programa ganhou raízes sobretudo na esfera social.

Tal aconteceu porque o programa veio, não só dar respostas a problemas de gestão do dia-a-dia de muitas famílias, através da sua reconfiguração como PETI, mas também porque veio democratizar o acesso a algumas vantagens educativas que só estavam ao alcance de certas camadas sociais. Ao mesmo tempo, inovando, o programa permitiu compatibilizar a promoção dessa aparente igualdade de oportunidades educativas com as diferentes propostas curriculares vindas das diversas entidades promotoras procurando responder, assim, ao interesse desencadeado nas comunidades locais.

Verifica-se pois, desta forma, que os conceitos de “escola a tempo inteiro” e de AEC estão diretamente associados e interligados: por um lado, o primeiro resulta, do ponto de vista social, da crescente ocupação profissional dos pais, bem como da inexistência de redes familiares alargadas de suporte que possam encarregar-se da função de cuidar e de assegurar, sem interrupções, o desenvolvimento sociopsicológico da grande maioria das crianças, já que se encontra associado à promoção de ofertas educativas de cariz artístico, desportivo ou outras, destinadas a crianças oriundas de meios sociais desfavorecidos que não teriam outros meios de aceder a esses bens culturais. Por outro lado, as AEC constituíram-se como a operacionalização daquele conceito de “escola a tempo inteiro”, caracterizando-se de acordo com o Quadro 10.

**Quadro 10.** Caracterização do Programa AEC no âmbito do Programa ETI

	Programa AEC Facultativo	Currículo Formal Obrigatório	Componente Apoio à Família Facultativo
<b>Entidade responsável</b>	Responsável local: municípios, associações de pais, agrupamentos de escolas	Administração Central – ME	Administração central e Administração local
<b>Tempo de permanência na escola (40 h. semanais)</b>	7:30h	25:00 h	Variável Até 15:00h
<b>Local</b>	Sala de aula /recinto escolar Espaços extra escolares (piscinas e (...))	Sala de aula/Escola	Sala de aula /recinto escolar Espaços extraescolares
<b>Oferta obrigatória</b>	Inglês Apoio ao estudo	<i>Currículo Formal</i>	Refeições e guarda
<b>Oferta opcional:</b>	Música Atividade Física e Desportiva Área das Expressões Artísticas Línguas Estrangeiras Outras		
<b>Agentes operacionais</b>	Professores AEC de cada uma das áreas específicas	Professor titular	Pessoal não docente
<b>Controlo da Assiduidade</b>	Regulamentada pelas escolas, mas sem efeitos nos alunos	Regulamentada pelo ME com efeitos nos alunos	Não se aplica
<b>Avaliação das aprendizagens</b>	Não tem efeito na progressão acad.	Tem efeito na progressão acad.	

Fonte: Adaptado de Martins et al.. (2012).



Para além desta caracterização importa ainda salientar que:

- (i) cabe aos agrupamentos a definição do plano de AEC's selecionadas de acordo com os objetivos definidos no projeto educativo da escola;
- (ii) programadas em parceria com as entidades promotoras, que podem ser as autarquias, as associações de pais e as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) ou os agrupamentos, as atividades de enriquecimento curricular incidem nos domínios desportivo, artístico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e de voluntariado e, ainda, da dimensão europeia da educação;
- (iii) a planificação das AEC's é realizada pelos monitores das mesmas e a supervisão pedagógica destas é da responsabilidade dos professores titulares de turma;
- (iv) os planos de atividades incluem obrigatoriamente o inglês e o apoio ao estudo para todos os anos de escolaridade;
- (v) para os alunos dos 1.º e 2.º anos, a duração semanal do ensino do Inglês é de 90 minutos, enquanto para os alunos dos 3.º e 4.º anos esse tempo aumenta para 135 minutos semanais;
- (vi) os responsáveis das escolas podem, desde que tal se mostre necessário, flexibilizar o horário da atividade curricular de forma a adaptá-lo às condições de realização do conjunto das atividades curriculares e de enriquecimento curricular;
- (vii) a atividade de apoio ao estudo, com uma duração semanal não inferior a 90 minutos, destina-se à realização de trabalhos de casa e de consolidação das aprendizagens, devendo os alunos beneficiar dos recursos didáticos existentes na escola, bem como de apoio e acompanhamento por parte dos professores do agrupamento;
- (viii) a frequência das AEC's depende da inscrição dos alunos por parte dos encarregados de educação, que assumem o compromisso de os seus educandos frequentarem as atividades até ao final do ano letivo.

O Ministério da Educação (ME) definiu ainda orientações relativas ao perfil dos profissionais a afetar às AEC's e o valor mínimo da respetiva remuneração, o tempo de duração semanal das diferentes atividades e as normas para a constituição de turmas. À exceção do apoio ao estudo, tanto o Inglês como as restantes atividades de enriquecimento curricular são comparticipadas financeiramente pelo ME, de acordo com montantes variáveis, atribuídos consoante as atividades de enriquecimento curricular proporcionadas aos alunos.

**Quadro 11.** Montantes de financiamento da oferta das AEC's

Conjuntos de Atividades de Enriquecimento Curricular	Montantes de financiamento
a. Inglês + Música + Atividade Física e Desportiva	€ 262,50
b. Inglês + Duas atividades que não sejam Música e Atividade Física e Desportiva	€ 190,00
c. Inglês + Uma atividade	€ 135,00
d. Inglês	€ 100,00

Importa finalmente referir que o ME adotou um modelo de financiamento para as AEC's, que tem como base um valor anual por aluno. Esta comparticipação poderá chegar até aos 262,50 euros anuais por aluno, como se pode verificar no quadro anterior, quando os planos de atividades incluírem o Inglês, a Música e a atividade física e desportiva, o que pode "viciar" a oferta.



## **CAPÍTULO V: O ESTUDO DE CASO: DIMENSÃO PEDAGÓGICA DAS AEC**

Após a caracterização e análise nos domínios jurídico-administrativo e político do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular, entramos agora na abordagem à componente pedagógica respetiva: num primeiro momento, no âmbito do território administrativo supramunicipal mais alargado do nosso estudo, ou seja, ao nível da NUT-III Alto Minho; num segundo momento, ao nível mais concreto e mais restrito do estudo de caso, isto é, do Agrupamento Intermunicipal de Arga e Lima.

### **1. Caracterização no Alto Minho**

No Alto Minho, em 2011, ano a que reporta o levantamento de dados e trabalho de campo, praticamente todos os alunos do 1º Ciclo<sup>48</sup> frequentavam as AEC's. Este facto não é só comprovado pela análise dos dados estatísticos abaixo referenciados, mas também pelos próprios contributos dos entrevistados:

Sim, sim. A frequência é muito elevada. Quase 100%. (...). Há concelhos que são mesmo 100% de participação nas atividades, portanto, os alunos estão todos na parte curricular e na parte de enriquecimento curricular (...).<sup>49</sup>

É 100% é!<sup>50</sup> (Coordenadora da Escola da Torre)

“Estão todos nas AEC até porque nós...no início do ano, fazemos uma declaração aos pais se querem ou não e eles assinam (...). Não é obrigatório e todo o mundo assina e os meninos vêm todos no final das aulas.”<sup>51</sup>  
(Coordenadora da Escola de Fontão)

---

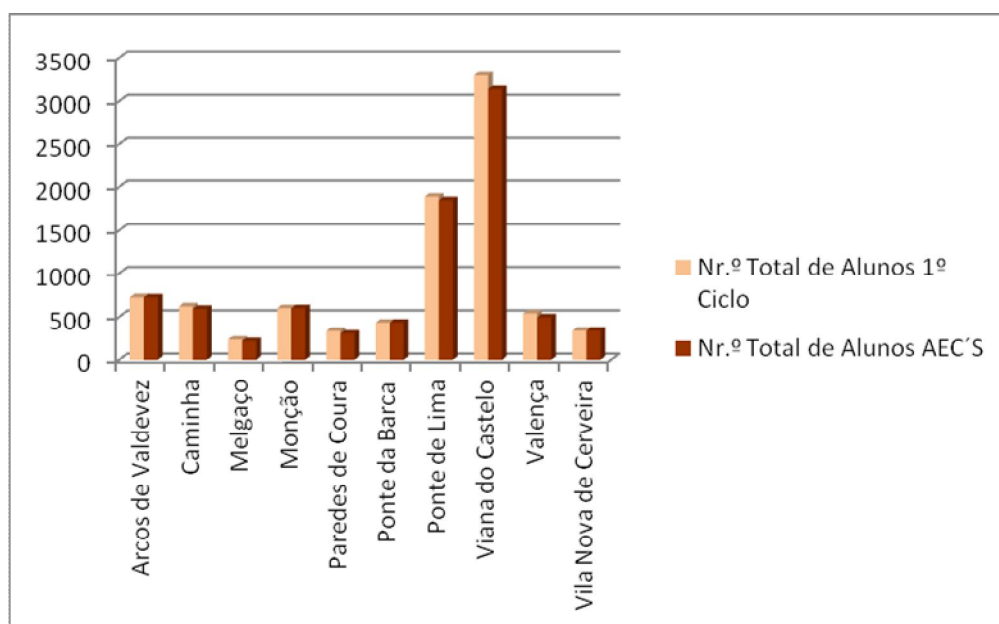
<sup>48</sup> Nº Total de alunos do 1º Ciclo não inclui NEE.

<sup>49</sup> Ver Entrevista 5.Coordenadora Equipa Apoio Escolas V.C.T - Anexo1 –Vol.II.

<sup>50</sup> Ver entrevista 1.Coordenadora da Escola da Torre - Anexo1 –Vol.II.

<sup>51</sup> Ver entrevista 2 Coordenadora da Escola de Fontão - Anexo1 –Vol.II.

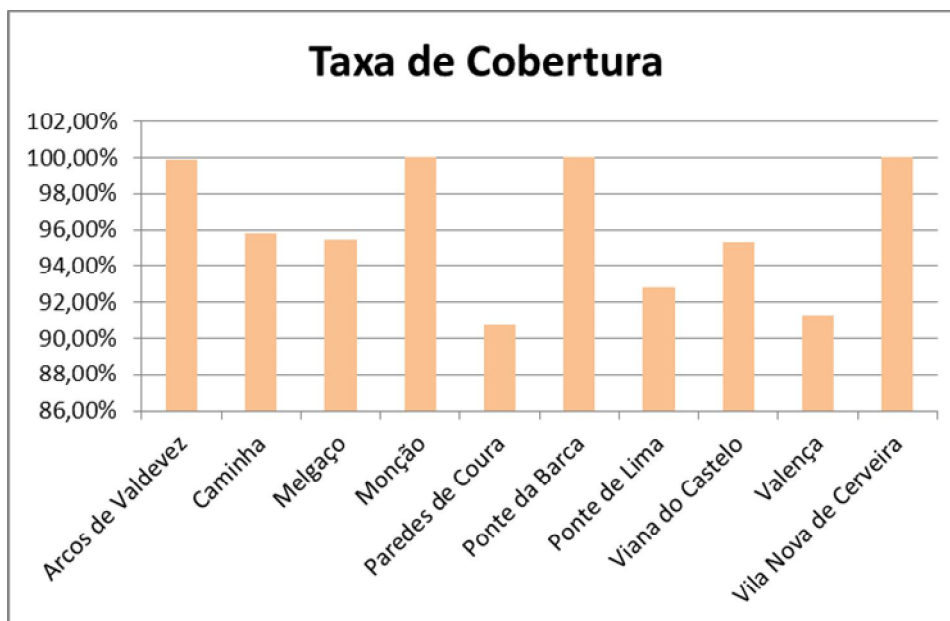
Comparando o nº total de alunos do 1º Ciclo e o nº total de alunos a frequentar as AEC, podemos verificar que, naquele ano, a taxa de cobertura das AEC's na NUT era de 96,4%. Havia concelhos onde a cobertura era de 100%, participando nas AEC todos os alunos que frequentavam o 1º ciclo, caso dos municípios de Monção, Ponte da Barca e Vila Nova de Cerveira. Nos restantes municípios a taxa de cobertura também era elevada, verificando-se valores acima dos 90% de cobertura. Os municípios onde se verificava uma taxa mais baixa eram Paredes de Coura (90,80%), Valença (91,31%), Melgaço (91,95%) e Ponte de Lima (92,82%). Os municípios de Arcos de Valdevez, Caminha, e Viana do Castelo apresentam valores de cobertura acima dos 95%.



**Gráfico 16.** Gráfico comparativo entre o Nº total de Alunos do 1º ciclo e o nº total de alunos das AEC por Município 2011

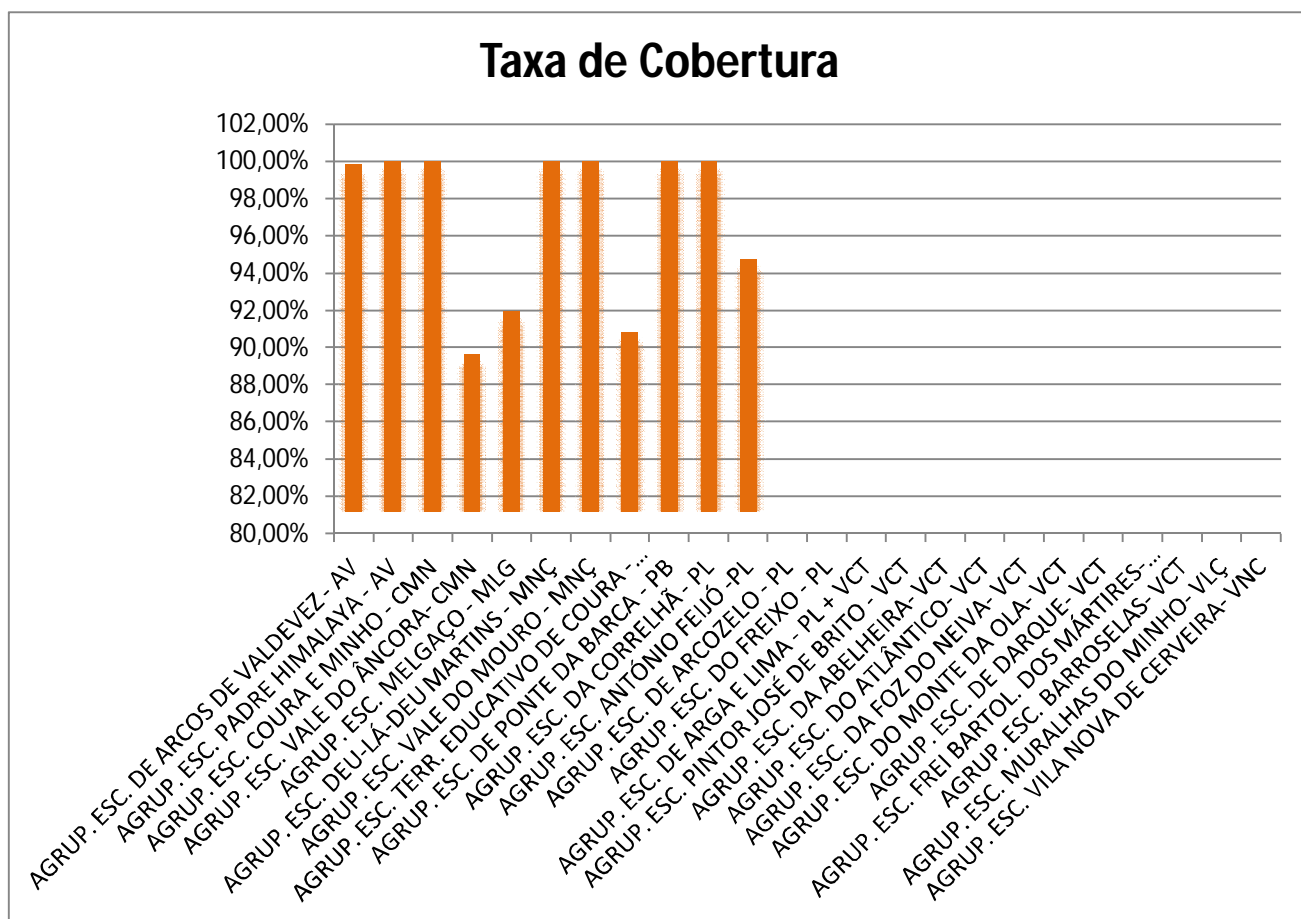
Fonte: DREN- EAE-VCT (2011).

Nota: Nº Total de alunos do 1º Ciclo não inclui alunos NEE.



**Gráfico 17.** Taxa de Cobertura das AEC por Município, 2011.  
Fonte: DREN- EAE-VCT (2011).

Se tivermos em conta a taxa de cobertura por agrupamentos de escolas, verificamos uma cobertura de 100%, não apenas nos agrupamentos dos municípios onde já se tinha verificado uma participação do nº total de alunos do município nas AEC, mas também em alguns agrupamentos de outros municípios, nomeadamente: Arcos de Valdevez – A.E Padre Himalaia; Caminha – A.E de Coura e Minho; Ponte de Lima – A.E de Arcozelo e do Freixo e Viana do Castelo- A.E Frei Bartolomeu dos Mártires. Nos restantes agrupamentos, a taxa de cobertura continuava a manifestar-se elevada, com valores acima dos 90%, apenas com a ligeira exceção do A.E do Vale do Âncora, que atingia apenas os 89,63%.



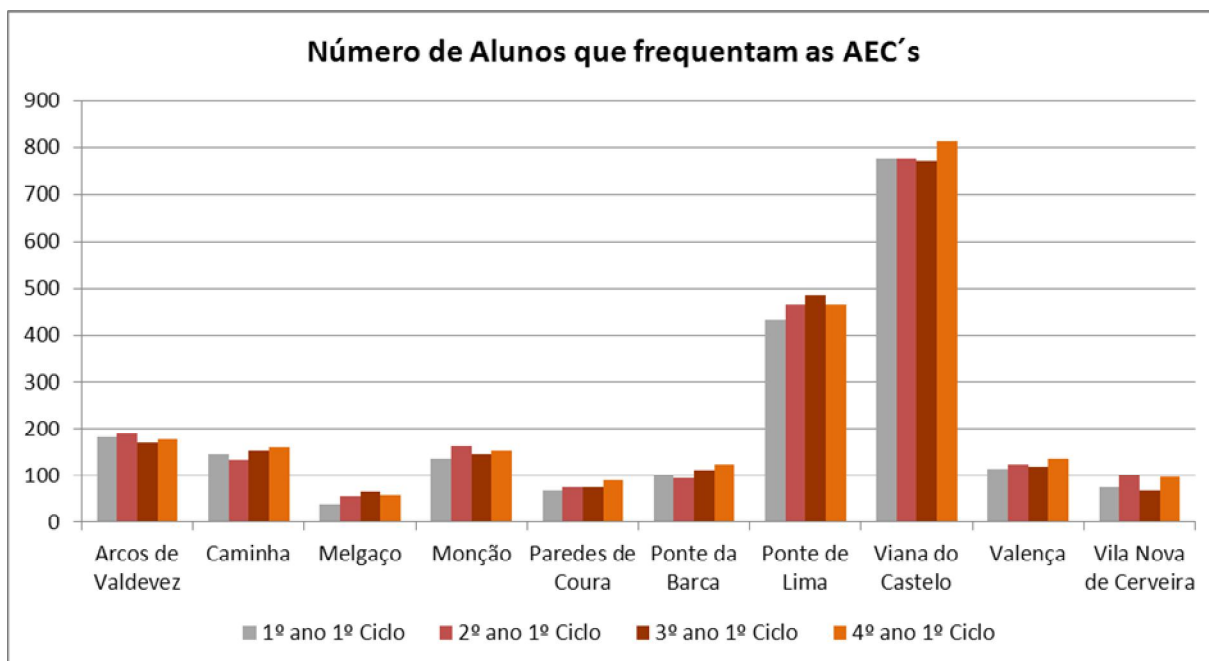
**Gráfico 18.** Taxa de Cobertura das AEC por Agrupamento, 2011  
 Fonte: DREN- EAE-VCT (2011).

Numa análise mais detalhada e de acordo com os dados recolhidos junto da DREN- EAE-VCT em 2011, frequentaram as AEC, na NUT III Alto Minho, 8.689 alunos, dos 9.013 alunos do 1º ciclo do ensino básico, ou seja, representando uma taxa de cobertura de 96,4%, tal como referimos antes.

Como podemos verificar através do Gráfico 19, apesar de se atestar que o total de alunos das AEC está bem distribuído pelos 4 anos de escolaridade do 1º Ciclo, nota-se uma ligeira predominância de maior frequência de alunos no 4º ano, embora seja variável por município.

Sem qualquer dúvida, o concelho de Viana do Castelo e Ponte de Lima representam mais de metade, cerca de 57,4%, do total de alunos que frequentavam as AEC, na NUT- III (Viana do Castelo, 36,11%; Ponte de Lima, 21,27%), facto que está diretamente relacionado com o nº de alunos do 1º ciclo de cada município e com a caracterização efetuada no enquadramento territorial a que já nos referimos no ponto 1 deste capítulo. Tendo em conta a

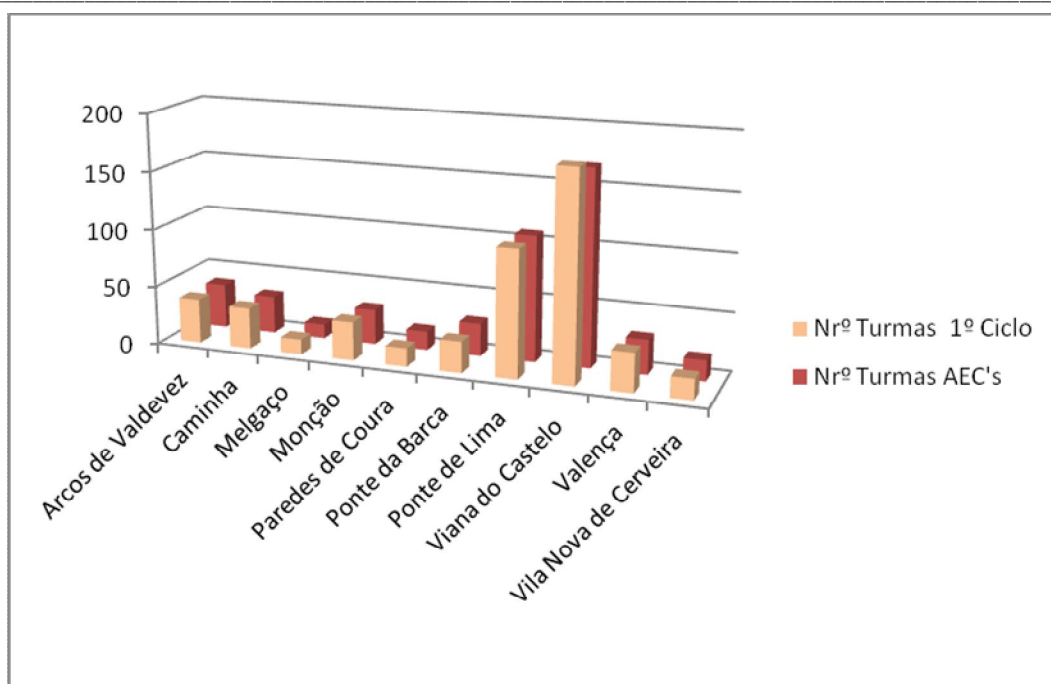
respetiva dimensão, destaque para os concelhos de Arcos de Valdevez, Monção e Caminha, que abarcavam 8,3%, 6,9% e 6,8%, respetivamente, do total de alunos que frequentavam as AEC.



**Gráfico 19.** Nº de alunos que frequentaram as AEC, p/ano de escolaridade do 1º Ciclo, em cada Município, 2011  
Fonte: DREN- EAE-VCT (2011).

Tendo em conta também a caracterização anteriormente efetuada no capítulo IV, o total de turmas do 1º ciclo do EB (501), que representava 32,7% do total de turmas, desde o pré-escolar ao ensino secundário, no Alto Minho, em 2011, é praticamente idêntico ao nº de turmas de AEC (480), existindo uma pequena diferença de 21 turmas entre ambas. As maiores diferenças, apesar de reduzidas, verificavam-se nos concelhos de Viana do Castelo, Valença, Monção e Caminha, tendo os restantes concelhos uma diferença mínima (entre 0 e -1) de turmas de AEC relativamente às turmas do 1º ciclo.



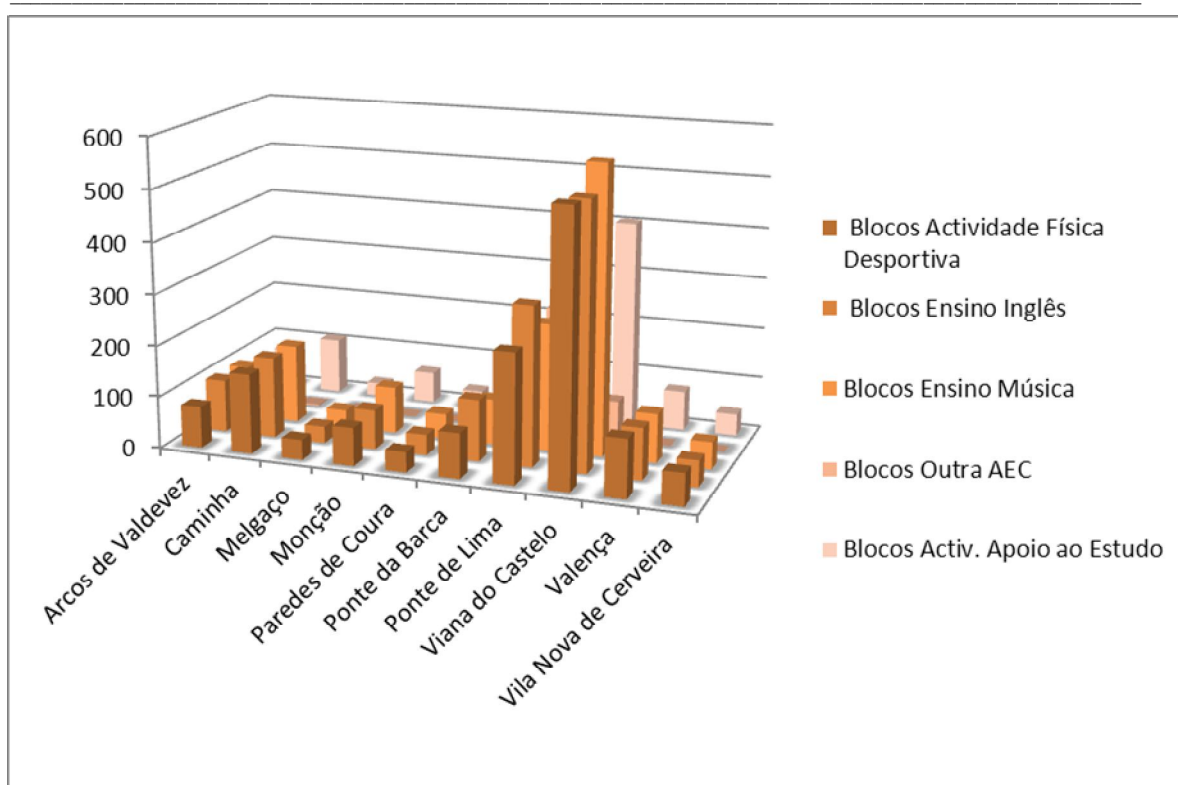


**Gráfico 20.** Nº de turmas do 1º Ciclo EB e nº de turmas de AEC, p/ Município, 2011

Fonte: DREN- EAE-VCT (2011).

Nota: Não inclui nº de turmas PIEF e EFA. Ver Anexo 1- Quadros Excel- Nº de turmas

Da análise do Gráfico 21 verificamos que o Alto Minho tem uma oferta de AEC variada, que vai desde os “Blocos de Ensino de Inglês” e das “Atividades de Apoio ao Estudo”, consideradas como obrigatórias, ao “Bloco de Atividade Física e Desportiva”, de “Ensino de Música” e de “Outras AEC”, nomeadamente, “TIC’s” e “Expressão Plástica e Artística”. Constata-se, desta forma, que é maioritário o pacote de atividades que “garante” o financiamento máximo por parte do Ministério da Educação (Inglês, Música Atividade Física e Desportiva e Outra).



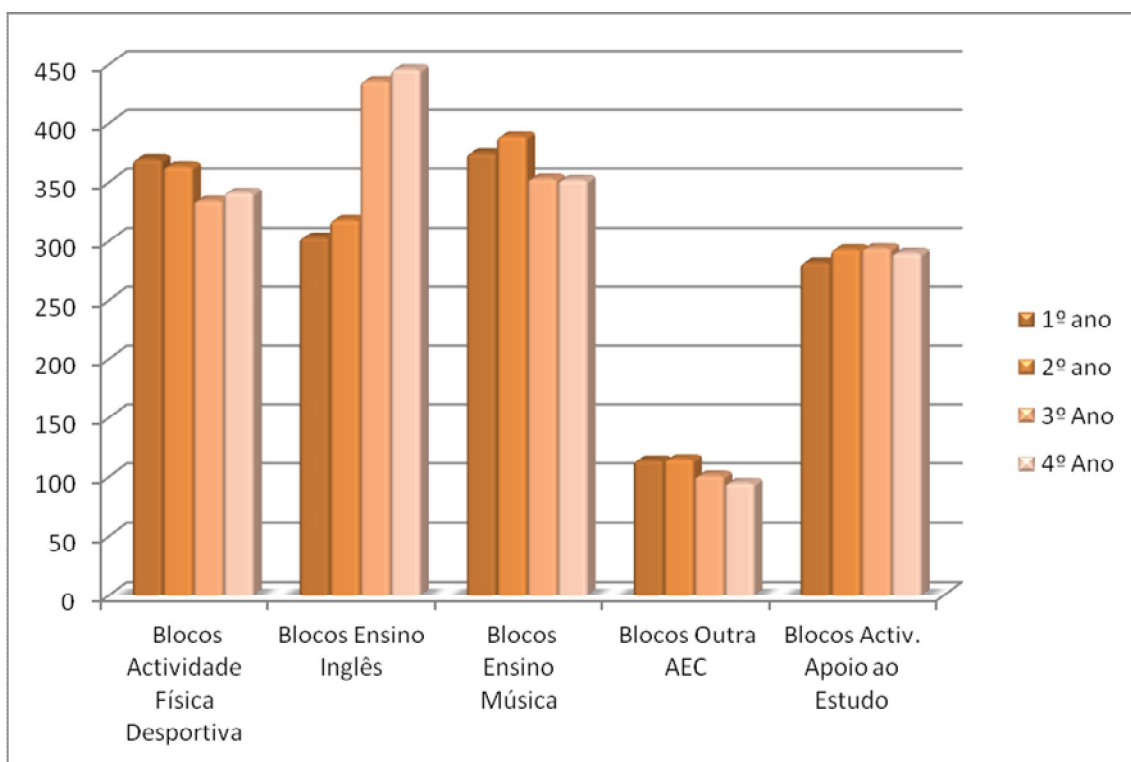
**Gráfico 21.** Nº Total de Blocos de AEC do 1º ao 4º ano do 1º Ciclo EB p/ Município, 2011  
Fonte: DREN- EAE-VCT (2011).

Sem qualquer estranheza, até por se tratar de uma atividade obrigatória, verificamos que é o bloco do Ensino de Inglês que predomina no Alto Minho, relativamente às outras atividades de enriquecimento curricular.

Numa análise mais detalhada, verificamos contudo que, por Município, a oferta é mais variável: de facto a oferta de inglês é predominante na maior parte dos municípios, excetuando-se os municípios de: (i) Melgaço e Valença, cuja oferta de blocos de “Atividade Física e Desportiva” é superior às restantes, o que, provavelmente tem a ver com as infraestruturas e recursos locais existentes nesses concelhos, como são os casos do “Centro de Estágios de Melgaço” e a “Escola Superior de Desporto e Lazer”, do IPVC, que também tem um Pólo em Valença; (ii) Monção, Paredes de Coura e Viana do Castelo, onde o nº de blocos de “Ensino de Música” é superior às restantes atividades, facto que também se prende com a existência dos recursos existentes no concelho, caso das escolas de música de conceituada qualidade que colaboram, muitas vezes diretamente, nas AEC's.

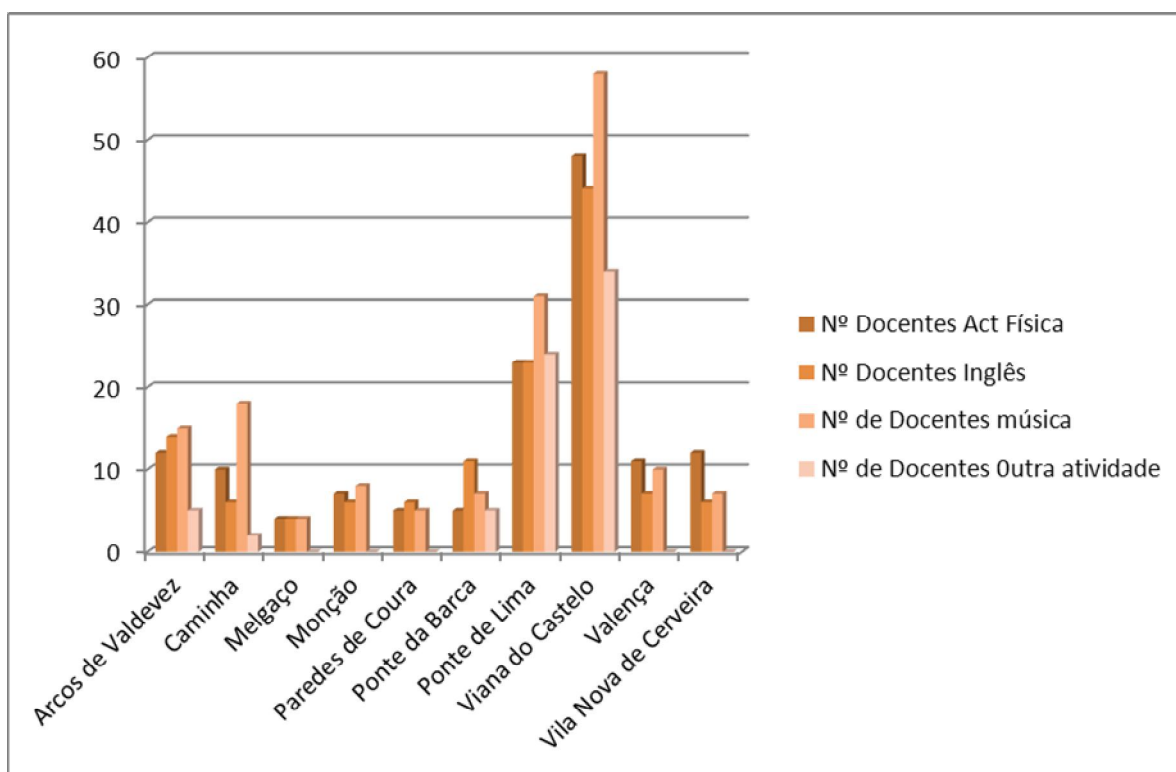
Se tivermos em conta a distribuição dos blocos de AEC por ano de escolaridade, verificamos que no Alto Minho existe uma maior predominância

dos blocos de “Atividade Física Desportiva” e de “Ensino de Música” nos 1º e 2º anos de escolaridade do 1º ciclo, enquanto o Ensino de Inglês tem supremacia nos 3º e 4º anos de escolaridade. No que se refere aos blocos de “Outras AEC”, que como já referimos, integram as “TIC’s” e “Expressão Plástica e Artística”, também predominam mais nos primeiros anos do 1º ciclo. A distribuição do bloco de “Apoio ao Estudo”, é quase equitativa pelos 4 anos de escolaridade, sendo ligeiramente superior nos 2º e 3º anos de escolaridade.



**Gráfico 22.** Nº de Blocos de AEC do 1º Ciclo EB do Alto Minho, p/ ano de escolaridade, 2011  
Fonte: DREN- EAE-VCT (2011).

Supostamente relacionado com o número e especificidade de blocos das AEC's está o número de “monitores”. Se analisarmos os dados anteriores, com o Gráfico 23 estranhamente verificamos que não existe uma relação direta entre o total de blocos de cada AEC e o nº de monitores, ou seja, o fato de existir, por exemplo, uma grande número de blocos de uma determinada atividade, num determinado município, não significa que o número de monitores dessa atividade seja superior relativamente às restantes. Isto prende-se, muitas vezes, com a falta de monitores em determinadas áreas, ou mesmo, com a modalidade de gestão das próprias AEC's..



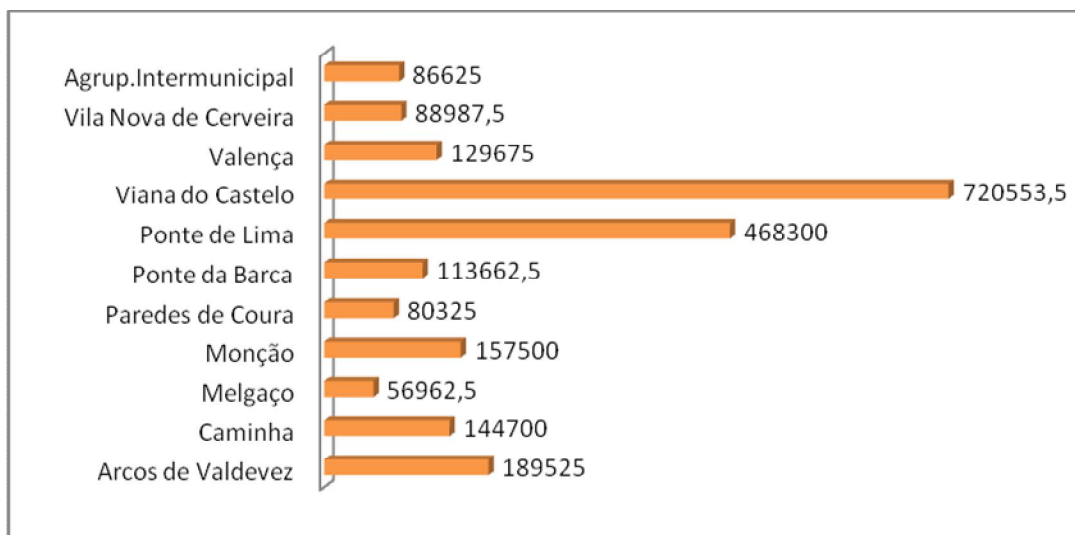
**Gráfico 23.** Distribuição do nº de docentes das AEC do 1º Ciclo EB, do Alto Minho, p/ Município, 2011

Fonte: DREN-EAE-VCT(2011).

Nota: Os docentes do agrupamento Intermunicipal foram contabilizados no concelho de Viana do Castelo, uma vez que a maioria das escolas deste agrupamento, localizam-se na área territorial deste concelho.

Mediante os dados recolhidos e tal como indica o Gráfico 23 podemos verificar uma supremacia (32,8%) de docentes de Música relativamente ao total de docentes das AEC's na NUT Alto Minho, e que é notória nos concelhos de Arcos de Valdevez, Caminha, Monção, Ponte de Lima e Viana do Castelo. Quanto aos docentes de Atividade Física e Desportiva, representam 27,6%, sendo predominantes nos concelhos de Valença e Vila Nova de Cerveira. Os docentes de Inglês apenas representam 25,6% e são maioritários nos concelhos de Paredes de Coura e Ponte da Barca. Os 14% de docentes de Outras Atividades existem apenas em 5 concelhos, predominantemente em Ponte de Lima e Viana do Castelo.

Para finalizar esta breve caracterização das AEC's do Alto Minho, aferimos o financiamento das mesmas, que rondou, para este espaço territorial, os 2.236.816 euros, no ano de 2011.



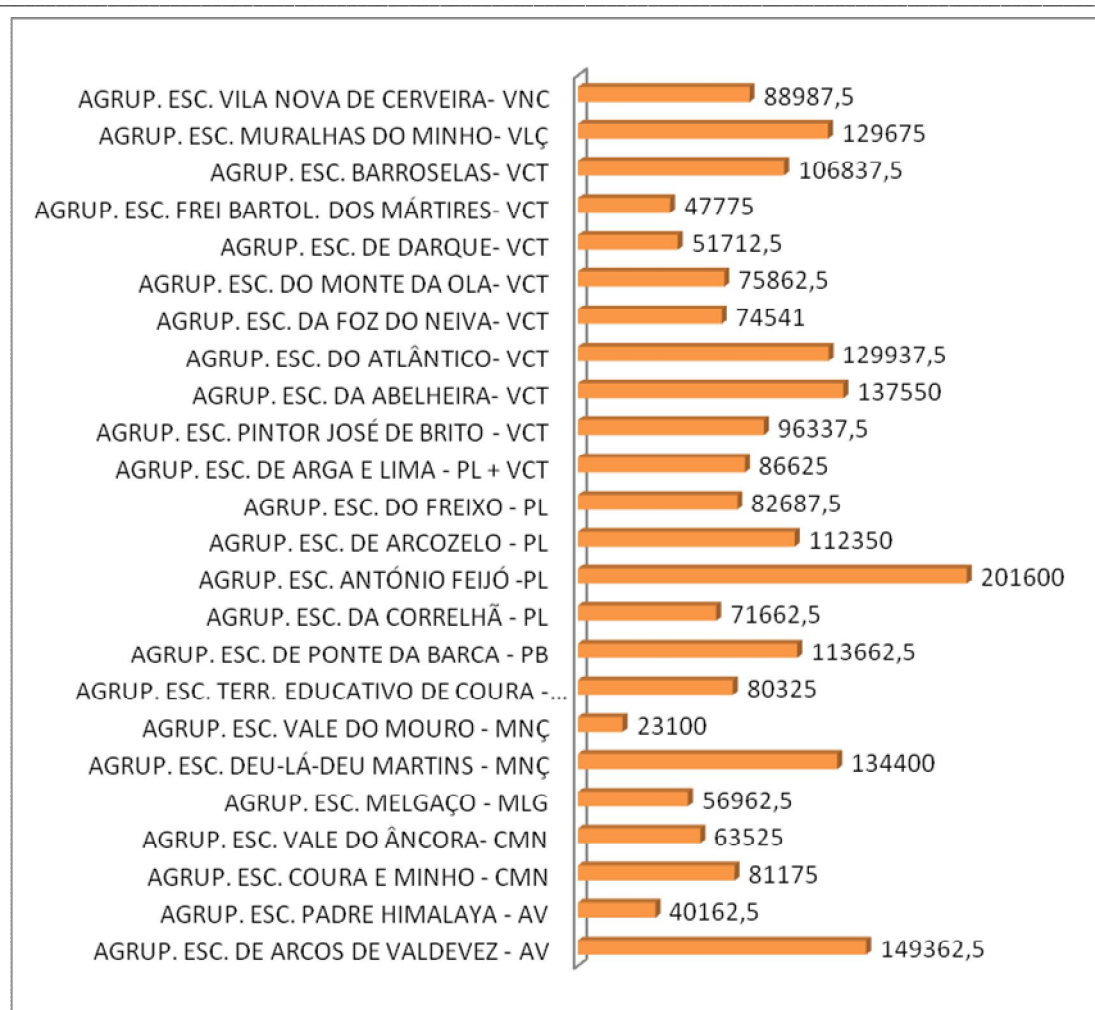
**Gráfico 24.** Distribuição do financiamento das AEC do 1º Ciclo EB, do Alto Minho, p/ Município, 2011

Fonte: DREN- EAE-VCT (2011).

Nota: A fonte fornece dados por agrupamento, pelo que se decidiu destacar o Agrupamento Intermunicipal por não existir possibilidade de aferir os dados desse agrupamento por concelho.

Tal como mostra o Gráfico 24 os municípios de Viana do Castelo e Ponte de Lima abarcam mais de metade, à volta dos 53%, do total do financiamento para as AEC, na região. Embora num patamar mais baixo, destacam-se os municípios de Arcos de Valdevez, Monção, Caminha e Valença.

Numa análise da distribuição do financiamento por agrupamento, verifica-se que foi o agrupamento de escolas António Feijó, de Ponte de Lima, que teve mais financiamento para a realização das AEC's, seguindo-se o agrupamento de escolas de Arcos de Valdevez e o de Deu-La-Deu Martins, de Monção. No outro extremo da tabela, apresentando os valores mais reduzidos, encontram-se os agrupamentos de escolas de Vale do Mouro, Monção e do Padre Himalaia, de Arcos de Valdevez.



**Gráfico 25.** Distribuição do financiamento das AEC do 1º Ciclo EB, do Alto Minho, p/ Agrupamento de Escolas, 2011  
Fonte: DREN- EAE-VCT (2011).

Nota: A fonte fornece dados por agrupamento, pelo que se decidiu destacar o Agrupamento Intermunicipal por não existir possibilidade de aferir os dados desse agrupamento por concelho.

## 2. Caracterização no agrupamento

Considerando agora a dimensão local do presente estudo de caso, o Agrupamento de Argenteira (AAL), e comparando o total de alunos do 1º ciclo do EB<sup>52</sup> e o total de alunos a frequentar as AEC, podemos verificar que, em 2011, a taxa de cobertura das AEC's neste agrupamento foi de 97,35%, verificando-se uma taxa de cobertura de 100% em todas as EB1 do agrupamento, com a única exceção da EB1 de Casal Maior, Lanheses (Centro Escolar, município de Viana do Castelo).

<sup>52</sup> Sem contabilizar os alunos com NEE.

Segundo o Diretor do Agrupamento, os encarregados de educação que não têm os filhos nas AEC invocam como principais motivos para a não frequência, “razões pessoais, de carácter pessoal, não têm conveniência, não têm horários adequados para (...)”, não tendo a ver com o tipo de oferta de AEC.

Não. Isso nunca foi invocado. Mas há pais que desejariam outras atividades, é um facto, mas isso nunca foi motivo para a não frequência, pelo menos que me tenha chegado ao conhecimento(...).<sup>53</sup>

Por seu lado, a elevada taxa de adesão reside:

- (i) na perceção das famílias que determinadas áreas disponibilizadas no quadro das AEC, nomeadamente a iniciação à língua inglesa, constitui uma mais-valia para as aprendizagens futuras dos seus filhos e, portanto, representam um investimento futuro feito nesse campo;

Eu penso que as pessoas vêm nas AEC se calhar uma ajuda, algo que vai ajudar que o êxito escolar se obtenha (...) e principalmente por ter a disciplina de inglês (...) Isso faz com que eles pensem bem de que será algo, as AEC tornam-se importantes porque é uma preparação, é uma preparação para o 5º ano.<sup>54</sup>

(...) promover portanto, a motivação para o ensino das línguas principalmente neste caso o inglês, criar uma série de competências nas crianças de forma a que elas ao integrarem o 2º ciclo, tenham mais competências (...) de forma a que todos tenham as mesmas possibilidades.<sup>55</sup>

- (ii) do ponto de vista social, muitas famílias têm necessidade de garantir “a guarda” dos seus filhos durante os períodos das suas atividades laborais, ou seja, existe uma necessidade generalizada das crianças ficarem no espaço seguro da escola mais tempo, até

---

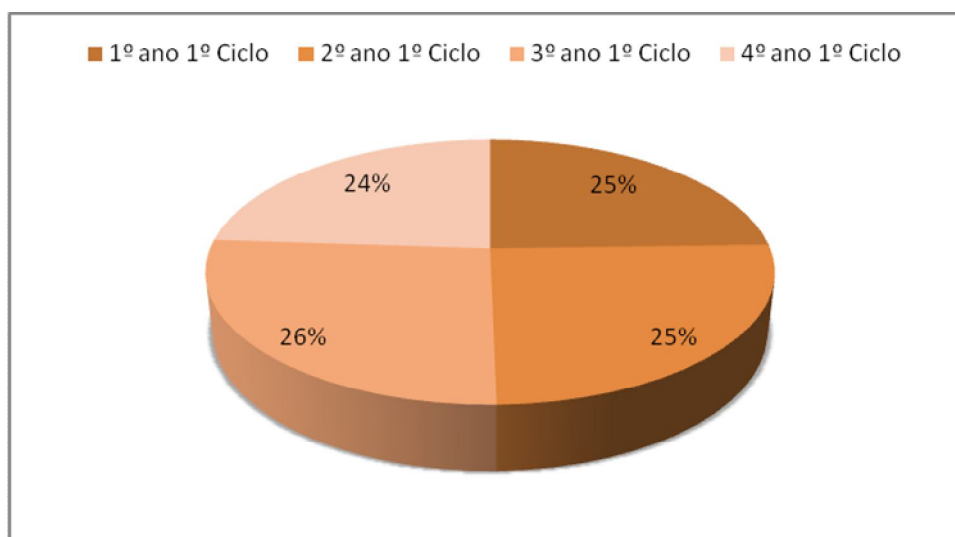
<sup>53</sup> Ver entrevista 6 Diretor e Subdiretor AAL – Anexo 1, Vol. II.

<sup>54</sup> Ver entrevista 3 Coordenadora Escola Sta. Leocádia de Geraz do Lima – Anexo 1, Vol. II.

<sup>55</sup> Ver entrevista 10 Instituto Britânico Ponte de Lima – Anexo 1, Vol. II.

que as famílias as possam ir buscar aquando do regresso do seu trabalho.

Como podemos verificar através do Gráfico 26 apesar de se atestar que a frequência de alunos das AEC's está bem distribuída pelos 4 anos de escolaridade do 1º ciclo deste agrupamento, nota-se uma ligeira predominância de alunos no 3º ano.



**Gráfico 26.** Nº de alunos que frequentaram as AEC, p/ano de escolaridade do 1º Ciclo, no AAL, 2011  
Fonte: DREN- EAE-VCT (2011).

Tendo também em conta o número total de turmas do 1º ciclo do AAL, este é praticamente idêntico ao número de turmas de AEC's: a diferença é de 1 turma entre ambas. Em termos de distribuição por ano de escolaridade, estas turmas também estão repartidas de uma forma praticamente equitativa nos 4 anos do 1º ciclo.

## 2.1. Do funcionamento

Na perspetiva do agrupamento, a implementação e funcionamento das AEC passou por três fases:

- (i) uma primeira, de algum “estranhamento”,

(...) embora o nosso passado já tenha um manual razoável de práticas, mas mesmo assim algum estranhamento, sobretudo nas escolas onde se iniciou pela primeira vez (...) e de levar aquilo muito para a brincadeira e depois os



alunos não estavam habituados a tanta permanência na escola, temos que reconhecer isso. (...) <sup>56</sup>;

- (ii) uma segunda, de discussão e de afinação, de alguma regularização do processo e uma aceitação quer dos professores, quer dos pais;
- (iii) e a última, de consolidação.

### **2.1.1. Modelo de gestão e recursos humanos**

Tratando-se de um agrupamento intermunicipal, que integra escolas dos concelhos de Ponte de Lima e Viana do Castelo, é interessante verificar que essa especificidade, embora implique duas formas de gestão completamente diferentes do ponto de vista da administração do território educativo, no que respeita à operacionalização das AEC, não provoca qualquer tensão, quer entre ambas as câmaras municipais, quer entre estas e o agrupamento.

Como refere o Diretor de Departamento de Educação da C.M.V.C, em entrevista:

A articulação dos municípios é feita de uma forma sistemática ao nível do concelho geral, onde os dois têm os seus representantes e onde por norma estão presentes às reuniões, que é um bom dado que é sempre importante (raramente falham), sendo que, isso permite que nesse contexto o concelho geral como órgão estratégico do agrupamento e da gestão desse território que é mais abrangente do que concelho de Viana portanto, porque abarca duas freguesias de Ponte de Lima, se consigam estabelecer as pontes para diminuir eventualmente alguma, algum pequeno problema que possa acontecer. O que é facto é que até aos dias de hoje não há conhecimento de nenhuma tensão. Há conhecimento de duas realidades de operacionalização das políticas no terreno, a da câmara de Viana e a da câmara de Ponte de Lima, que não sendo iguais, não entram em tensão uma com a outra. <sup>57</sup>

<sup>56</sup> Ver entrevista 6 Diretor e Sub Diretor AAL – Anexo 1, Vol. II.

<sup>57</sup> Ver entrevista 9 Diretor de Departamento de Educação da C.M.V.C. – Anexo 1, Vol. II.

Apesar das câmaras terem uma ação diferente e de se posicionarem, na operacionalização da sua política, de forma distinta, os objetivos de ambas convergem, quer na área do social, quer no apoio aos projetos educativos, sendo todos os procedimentos articulados entre as câmaras e o agrupamento.

Da análise efetuada ressalta que, enquanto a câmara de Viana do Castelo desenvolve a administração educativa de uma forma muito direta e muito estruturada, não só em relação às AEC's, mas também em relação ao enquadramento dos apoios aos projetos escolares, às atividades, aos transportes, cantinas e outros serviços, a câmara de Ponte de Lima realiza-o de forma indireta, recorrendo a parceiros ou a outros atores que ao longo dos anos têm desenvolvido um trabalho reconhecido pela comunidade, ao nível da promoção de atividades de enriquecimento curricular. São vários os exemplos de parcerias na organização de respostas diversificadas em função da realidade local, nomeadamente: (i) o Instituto Britânico de Ponte de Lima, no desenvolvimento da AEC de Ensino de Inglês, (ii) O Clube Náutico de Ponte de Lima, no desenvolvimento da Atividade Física e Desportiva, (iii), A Escola de Música Fernandes Fão, no Ensino de Música, e a (iv) Associação Cultural Unhas do Diabo que desenvolve as Atividades de Expressão Plástica e de Expressão Dramática.

Assim, o facto de a CMVC assumir a plenitude das responsabilidades de entidade promotora das AEC, nomeadamente a gestão da oferta e o seu financiamento integral, marca uma primeira e grande diferença em relação ao processo do executivo camarário de Ponte de Lima, que resulta da mobilização social dos parceiros, instituições ou empresas locais.

De acordo com o responsável pelo Clube Náutico de Ponte de Lima, no caso da Atividade Física e Desportiva, o envolvimento das associações desportivas decorre de serem entidades com *know-how* no campo desportivo, sob a coordenação de técnicos de educação física e desporto, que não só cooperam com as escolas, mas que desenvolvem outras atividades de cariz social e comunitário, constituindo-se assim como agentes ativos permanentes. O mesmo acontece com as associações culturais, em particular com a Escola de Música e o Instituto Britânico.

(...) pelo nosso lado, da nossa instituição, como nós também estamos dentro da comunidade, desenvolvemos uma série de atividades culturais [aaa], acaba por ser um meio de nós também estarmos próximos das crianças e elas usufruírem [eee] dessas atividades.<sup>58</sup>

(...) cada parceiro, neste caso é especialista numa determinada área ou seja, está perfeitamente à vontade para corrigir, para melhorar, para trabalhar nessa área o que quer que seja (...).<sup>59</sup>

No caso concreto do Inglês, e de acordo com as informações da nossa entrevistada, o envolvimento do Instituto Britânico, escola homologada pelo ME e que faz parte do British Council e da APPI (Associação Portuguesa dos Professores de Inglês, envolvidos na organização das orientações programáticas do programa), reporta a 2005, com a implementação da generalização do ensino de inglês no 1º ciclo do ensino básico e tendo por base a experiência com o ensino precoce do inglês para crianças.

Compreende-se assim que, enquanto o processo de intervenção como entidade promotora da CMVC, é marcado pela forte presença de uma lógica de autonomia muito ativa, decorrente de uma ação política educativa de proximidade e conhecimento do terreno, que (i) envolve e compromete mais diretamente o município e as escolas, os professores titulares e os coordenadores dessas escolas, (ii) envolve e responde mais rapidamente às questões do dia-a-dia (por exemplo, substituição de monitores quando é necessário) e às dificuldades e problemas colocados pelos pais; por outro lado, o processo de intervenção da CMPL implica uma lógica de mobilização de meios e recursos que têm a ver, sobretudo, com o tecido social local e, em especial, com algumas instituições e empresas com quem já existiam “parcerias” no âmbito de outros projetos de cariz social e comunitário também decorrentes da prática da política educativa do município.

Ainda na CMPL, quando questionadas sobre as contrapartidas de integrarem as AEC, as entidades promotoras referem-nos essencialmente dois aspetos: (i) uma maior intervenção, maior visibilidade e divulgação das suas próprias atividades junto da comunidade local, (ii) diretamente relacionado com

<sup>58</sup> Ver Entrevista 7 Associação Cultural Unhas do Diabo – Anexo 1, Vol. II.

<sup>59</sup> Ver entrevista 8 Escola de Música Fernandes Fão – Anexo 1, Vol. II.

o anterior, os benefícios diretos que cada parceiro consegue com essa participação, nomeadamente no que diz respeito à angariação de alunos/sócios para as suas próprias escolas ou atividades desportivas e/ou culturais, percebendo-se aqui implícita uma certa atuação como ‘agentes económicos’ numa lógica de mercado:

(...) porque esses meninos voltam, e voltam...andam nas AEC e andam cá também no instituto e portanto desenvolvem mais competências(...).<sup>60</sup>

Investigadora – Então vocês [eee] vão buscar muitos alunos, que depois seguem aqui...até ao 4º ano, não é?

Esc. Música. Fernandes Fão – Sim.

Investigadora – Que seguem aqui o ensino...

Esc. Música. Fernandes Fão – Vocacional.<sup>61</sup>

(...) Quer dizer...sim...no nosso caso é o público importante, sim. Pode gerar público infantil que é uma aposta nossa também. Podemos [eee] educar de certa forma as crianças, no sentido de..., de..., de... pronto... de tomarem conhecimento do que é o teatro, do que é o espetáculo (...) Exato porque [eee] sempre que possível fazemos, fazemos espetáculos para crianças e pronto, como estamos mais próximos conseguimos fazer a divulgação. Tentamos inclusivamente que as escolas (...).<sup>62</sup>

No que se refere ao recrutamento e gestão dos recursos humanos, enquanto na CMVC a contratação do pessoal das AEC é feita diretamente pelo município de acordo com os procedimentos do Contrato de Trabalho em Funções Públicas, na categoria de Técnico Superior, por período inferiores a 1 ano, tendo direito a todas as regalias que o contrato de trabalho das funções públicas lhe confere (segurança social, direito ao subsídio de desemprego, entre outras), já na CMPL o serviço é adjudicado a empresas e instituições através de protocolos de colaboração ou parceria, que por sua vez contratam os docentes das AEC’s (ou que os disponibilizam porque já os possuem

---

<sup>60</sup> Ver entrevista 10 Instituto Britânico de Ponte de Lima – Anexo 1, Vol. II.

<sup>61</sup> Ver entrevista 8 Escola de Música Fernandes Fão – Anexo 1, Vol. II.

<sup>62</sup> Ver entrevista 7 Associação Cultural Unhas do Diabo – Anexo 1, Vol. II.

integrados nos seus recursos humanos), sempre em articulação com a câmara municipal.

Desta análise podemos constatar que, apesar das regalias que o formato de contrato em funções públicas confere, o modelo da CMVC, torna a desvinculação dos professores mais fácil, uma vez que o perfil de quem concorre abarca docentes que detêm, em regra, habilitação para a docência de disciplinas específicas (inglês, música ou atividade física e desportiva), mas que não encontram no sistema educativo colocação através dos concursos nacionais ou regionais. Estes professores, estando naturalmente à procura de emprego, quando são posteriormente colocados através de concurso de escola, optam por uma situação de maior segurança e estabilidade financeira, abandonando facilmente as AEC's.

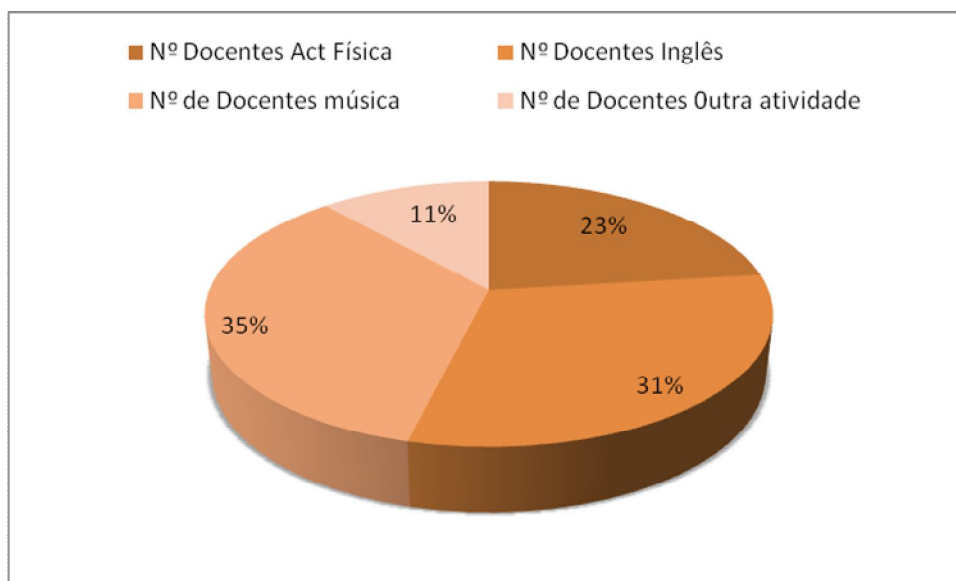
Por seu lado, a CMPL, ao adjudicar o serviço a uma instituição ou empresa, conta com os profissionais e recursos humanos destas, o que aparentemente tornaria mais difícil a sua desvinculação. Contudo, o que se verifica é que as entidades promotoras também registam várias falhas ou necessidades de proceder a substituições, o que também as obriga a contratar outros “monitores” para além dos seus recursos próprios.

Na dimensão do controlo e articulação funcionais, o modelo da CMVC é mais centralizado, o que poderá permitir uma visão mais abrangente. Por seu lado, o modelo da CMPL permite que as instituições, associações e outras entidades promotoras, consigam emergir com mais força no tecido social local.

Não poderia deixar de se ressaltar que, ao nível dos recursos humanos internos das câmaras municipais, pese embora o incremento e o peso de trabalho que implicam os contratos de execução relativos à transferência de competências na área da educação, em particular para a implementação das AEC, ambos os municípios acomodaram as novas tarefas às disponibilidades já existentes, não criando novos dispositivos, nem novas estruturas para coordenar e acompanhar a implementação das atividades nas escolas dos respetivos territórios. De salientar, no entanto, que no caso da CMVC, os docentes das AEC integram o balanço social do próprio município.

No que diz respeito à distribuição dos docentes das AEC no AAL, aferimos que o agrupamento segue a tendência do Alto Minho, havendo um maior número de docentes de Ensino de Música (35%) uma vez que também

existe uma maior oferta<sup>63</sup> de blocos desta temática, seguindo-se os de Ensino de Inglês (31%) e de Atividade Física e Desportiva (23%).



**Gráfico 27.** Distribuição dos docentes das AEC's, no AAL, 2011.  
Fonte: DREN- EAE-VCT (2011).

Uma nota interessante a salientar, quando cruzamos estes dados estatísticos com as entrevistas efetuadas, é ser várias vezes referido como aspeto menos positivo das AEC's a falta de docentes e a sua constante substituição, podendo este fator provocar algum enviesamento no número de docentes por bloco. Como solução para estas constantes substituições, na maioria dos casos, os entrevistados apontam para a possibilidade de flexibilização dos horários, referida mais adiante.

Outra das coisas, é que este ano, principalmente este ano, os professores têm sido (...) substituídos (...) E portanto têm vindo muitos professores novos (...).<sup>64</sup>

A única coisa que correu mal este ano foi o inglês, pronto, porque tivemos aqui uma, (...) jovem e começou a faltar muito. Faltava muito, faltava.<sup>65</sup>

<sup>63</sup> Ver mais à frente Gráfico 28 - Nº de Blocos de AEC do 1º Ciclo EB do AAL, p/ ano de escolaridade, 2011.

<sup>64</sup> Ver entrevista 1 Coordenadora da Escola da Torre – Anexo 1, Vol. II.

<sup>65</sup> Ver entrevista 2 Coordenadora da Escola de Fontão – Anexo 1, Vol. II.

(...) um dos aspetos menos positivos era o facto de dentro da mesma, imaginemos nas artes plásticas, os meninos durante o ano terem três e quatro e cinco professores diferentes.<sup>66</sup>

(...) depois o que acontece também [eee] é que as pessoas, é muito fácil aparecer uma coisa melhor, não é?! Uma proposta de trabalho melhor ou seja, qualquer coisa que apareça, estamos sujeitos de ficar sem professores.<sup>67</sup>

### **2.1.2. Espaços onde decorrem as atividades, recursos materiais e horários**

Do que foi possível observar, verificámos que as AEC's eram quase todas desenvolvidas no espaço de sala de aula, com exceção da Atividade Físico Desportiva (AFD). Esta decorria nas piscinas municipais, no caso da natação<sup>68</sup>, e em pavilhões gimnodesportivos, no caso da prática de outras atividades. Os espaços exteriores das escolas também eram utilizados para outras actividades, sempre que as condições climatéricas assim o permitissem.

Esta situação contribuía para que os alunos permanecessem no espaço físico sala de aula por longos períodos de tempo, 6 a 7 horas diárias. Por outro lado, esses espaços disponíveis (salas de aula e espaços comuns) não preenchiam os requisitos mínimos para o desenvolvimento das AEC's.

A inadequação dos espaços, a longa permanência no espaço confinado de sala de aula e, sobretudo, o cansaço gerado por essas situações na maior parte das crianças do 1º ciclo, foram referências negativas constantes nas entrevistas dos coordenadores da escola/prof. titular.

(...) em termos de organização da escola, a escola possui apenas duas salas, portanto não há nenhum espaço onde os professores possam ficar a fazer preparação de atividades, onde possam ficar a fazer a planificação, a tirar fotocópias, fazer qualquer tipo de trabalho, a não ser neste pequeno hall de

<sup>66</sup> Ver entrevista 7 Associação Cultural Unhas do Diabo – Anexo 1, Vol. II.

<sup>67</sup> Ver entrevista 8 Escola de Música Fernandes Fão – Anexo 1, Vol. II.

<sup>68</sup> De referir que nem todas as escolas do AAL desenvolvem esta atividade. Por questões de transportes e custos, ela é rotativa, isto é, em cada ano letivo é desenvolvida em escolas distintas. Como refere a Coord. Escola Sta. Leocádia Geraz do Lima – "(...) Essa atividade houve no ano passado. Este ano... falta de recursos, transportes [eee] a nossa escola não foi contemplada. Portanto, eles..., acho que fazem uma rotação para a piscina. Portanto, fizeram... no ano passado a nossa escola foi contemplada...".

entrada de um lado e do outro, portanto não há mais espaço nenhum e em termos de espaço as salas estão ocupadas e os miúdos estão aqui desde as 9.00 da manhã às 17.30 sempre no mesmo espaço. (...). Falta de espaço.<sup>69</sup>

A este propósito convém deixar uma breve nota que se prende com o facto de, entretanto e atualmente, algumas destas situações já terem sido colmatadas mediante a construção e mudança para novos centros escolares.

No que diz respeito aos horários das AEC's, os princípios reguladores articulados entre o agrupamento e ambas as câmaras, foram: (i) as atividades decorrerem, sempre que possível, a partir das quinze e trinta; (ii) existir flexibilização, pelo menos um dia por semana. Esta regulação funcional decorria da necessidade de se aproveitar melhor os recursos disponíveis em algumas áreas onde havia carência de professores, nomeadamente na música e, sobretudo, na atividade física e desportiva. Neste último caso, o objectivo era promover uma oferta que não seria possível desenvolver dentro do contexto dos edifícios das escolas, nomeadamente a utilização dos planos de água das piscinas, mas que exigia um tempo de deslocação superior a sessenta minutos implicando uma diferente organização dos horários.

Da análise das entrevistas constata-se que esta flexibilização dos horários do currículo normal por causa das AEC's é, muitas vezes, "incómoda" para alguns professores titulares do 1º ciclo dado o quadro histórico de referência do "seu horário", das oito e meia às quinze e trinta. Agarrando-se a esse referencial histórico, que não está escrito, resistem à flexibilização do horário na medida em que ela lhes cria algum desacerto no ritmo de vida organizado nesse mesmo esquema tradicional.

Com uma maior flexibilização, como defende a CMVC, (i) potenciava-se a melhor utilização de equipamentos municipais, nomeadamente as piscinas (ii) conseguia-se que os horários dos docentes fossem menos fragmentados isto é, que houvesse docentes com contrato com um número de horas bastante mais significativo o que, do ponto de vista dos docentes das AEC, seria também um fator com alguma atratividade; (ii) conseguia-se que, numa área como a música, onde há escassez de recursos qualificados, os poucos

---

<sup>69</sup> Ver entrevista 1 Coordenadora da Escola da Torre – Anexo 1, Vol. II.



recursos qualificados existentes gerassem uma oferta mais abrangente e de melhor qualidade.

A propósito desta mesma flexibilização de horário, quer o diretor, quer o subdiretor do AAL corroboram a opinião da CMVC:

(...) eu acho que se não for isso também é muito difícil, é muito difícil desenvolver-se uma atividade de enriquecimento curricular com responsabilidade, ou então é mesmo para o entretenimento.

No caso das piscinas tem mesmo que ser. Nós não concordando com o início, com a atividade física e desportiva, a variante da natação, logo no início do dia [eee] se nós não agarrássemos esse horário, nós não podíamos disponibilizar a natação. E nos contatos que eu tenho feito com as crianças, conversando com eles, eles preferem a natação do que a prática em pavilhão. E, nessa perspectiva, das duas uma, nós vamos ceder um bocado ao que entendemos que não seria razoável, a natação no início do dia, ou então não vamos dar a natação, porque temos que negociar com a câmara, mas naqueles espaços, naqueles dias e naquelas horas e ou é ou não é, não pode ser de outra forma.<sup>70</sup>

### ***2.1.3. Modo de coordenação, implementação, acompanhamento e avaliação das AEC***

Da análise efetuada ao modo de coordenação, implementação, acompanhamento e avaliação das AEC, verificamos que a estruturação das atividades de enriquecimento curricular, nos termos do que está previsto, é da responsabilidade dos agrupamentos de escolas a que os estabelecimentos pertencem. Nessa perspectiva, as câmaras e as entidades promotoras respeitam integralmente essa autonomia, essa referência. No quotidiano, o acompanhamento das atividades é feito, dentro dos agrupamentos, através de uma forte intervenção na componente pedagógica, a 3 níveis: (i) entre os docentes do 1º ciclo – professores titulares e das AEC, (ii) conselho de docentes do 1º ciclo, (iii) e ao nível do conselho geral.

---

<sup>70</sup> Ver entrevista Diretor e Sub diretor AAL – Anexo 1, Vol. II.

Através dos vários documentos disponibilizados para análise<sup>71</sup>, podemos constatar que existe um trabalho de articulação entre os docentes titulares de turma e os responsáveis das atividades de enriquecimento curricular, no domínio da planificação, que tem a ver com o desenvolvimento do próprio currículo da turma, que depois se concretiza apenas em ações pontuais, a ocorrer geralmente nos finais do período, seja em eventos, seja em festas, seja em datas comemorativas.

Essa articulação decorre ao longo do ano letivo, quer de forma informal, quer de forma institucionalizada, ao nível do conselho de docentes ou do departamento de docentes do 1º ciclo, bem como ao nível do conselho geral, tendo maior expressão, como já referimos, nas festas e nos eventos de final de período, quando vem a público o trabalho colaborativo realizado dentro do contexto dos estabelecimentos.

(...) muitas vezes as atividades [eee] de enriquecimento curricular são utilizadas para [eee] trabalhar temas a um nível mais lúdico, (...) nomeadamente quando se trata da castanha, dos magustos, do natal, trabalharemos mais nas artes plásticas e nessas áreas trabalharemos mais com AEC nesse sentido (...).<sup>72</sup>

Em termos da planificação portanto, é fornecido o plano anual de atividades, é pedida a colaboração para as tais atividades que nós fazemos a nível de agrupamento, como o natal, o carnaval (...) nós este ano (...) cada escola escolheu (...) um país e foi trabalhado o país e foi feita uma atividade relacionada com esse país no natal, portanto com a colaboração das AEC. Foi feito o desfile de carnaval também relacionado com o mesmo país e vai agora na semana cultural (...).<sup>73</sup>

Nós estamos ligados por exemplo ao projeto de compostagem e vamos ter uma visita (...) temos que apresentar um cartaz com as atividades que fizemos (...). Uma vez que temos professoras para isso ... e até não é com as artes porque [aaa] temos aqui uma professora de educação musical que é cinco

---

<sup>71</sup> Atas de reuniões do Conselho de Docentes do 1º Ciclo; Planificações e relatórios trimestrais e anuais das diferentes AEC, não colocados em Anexo 5 no Vol. II, por nº elevado de páginas.

<sup>72</sup> Ver entrevista 5 Coordenadora Equipa das Escolas VCT – Anexo 1, Vol. II.

<sup>73</sup> Ver entrevista 1 Coordenadora da Escola da Torre – Anexo 1, Vol. II.

estrelas, aquilo é uma mulher para toda a obra (...) Festas de natal... estamos a preparar agora a festinha de final de ano e eu disse mais ou menos as ideias (...) e a professora Conceição, essa que é de música e que nem é de artes, ela está já a preparar tudo. Temos outras atividades ligadas com o agrupamento... a semana cultural... já o professor de educação física está a preparar o seu “numerozinho” (...) há sempre articulação com todas (...).<sup>74</sup>

(...) no final de cada período, os professores trabalham para que os miúdos façam coreografias. Aquelas coisas todas para fazer as festas de final de ano. Não se ficam propriamente, podemos assim dizer, pela própria aula. Eles sentem-se envolvidos no projeto e [eee] eu penso que esta envolvência de todos os três implicados, quer o município, quer a escola, quer as próprias instituições acho que tem sido algo de extremamente positivo. [eee] Tem sido uma parceria muito boa para todos.<sup>75</sup>

Esse tipo de trabalho sobra sempre para os professores das artes. É a festa de Natal, é as máscaras, é a, pronto, a festa de final de ano e aquelas, aquelas datas que são assinaladas.<sup>76</sup>

Da parte dos municípios existe dentro do departamento da educação um interlocutor que faz a articulação com os respetivos agrupamentos, no sentido de acompanhar o desenvolvimento dessas mesmas atividades e, sobretudo, de limitar os danos ou colmatar os aspetos menos positivos que vão surgindo. No caso da CMVC, esses aspectos negativos resultam da constante saída de docentes para as vagas de colocação do ME, o que implica um trabalho de substituição que os serviços camarários procuram não deixar a descoberto, mediante a ação de mecanismos internos de acompanhamento e de satisfação dessas necessidades pontuais, nomeadamente através da existência de uma bolsa de horas dos docentes já contratados. No caso da CMPL, os aspetos negativos resultam de algum eventual incumprimento do caderno de encargos estabelecido com as empresas ou instituições contratadas para a implementação do programa, uma vez que é nesse contrato que se concentra a atividade de regulação e monitorização do programa. Ainda no caso de Ponte

<sup>74</sup> Ver entrevista 2 Coordenadora Escola Fontão – Anexo 1, Vol. II.

<sup>75</sup> Ver entrevista 4 Clube Náutico de Ponte de Lima – Anexo 1, Vol. II.

<sup>76</sup> Ver entrevista 7 Associação Unhas do Diabo – Anexo 1, Vol. II.

de Lima, existe uma articulação entre este interlocutor da câmara e os respetivos responsáveis das entidades promotoras das AEC, bem como entre estes e o agrupamento.

Sim. Nós temos uma reunião sempre com os professores e sempre que é pertinente chamamos os professores aqui e fazemos uma reunião com eles. Depois com o próprio município e com o agrupamento, também envolvemo-nos todos e fazemos uma reunião para programarmos aquele que é o ano escolar.<sup>77</sup>

(...) inicialmente a nível de reuniões, a nível de escola não havia grande coisa, realmente porque o que era tido é que havia professor titular de uma turma em que a turma era dele e depois vinham ali uns monitores entreter as criancinhas ao final do dia e não havia ligação sequer entre as duas partes. Com o tempo isso foi realmente mudando e hoje posso dizer que já se consegui dar um enorme salto. [eee] Há ligação entre os professores, há o preenchimento de grelhas de avaliação para interligar as atividades para não terem coisas separadas, [eee] para ir tudo de encontro dentro de todas as atividades e das atividades com [eee] com os professores.<sup>78</sup>

Da parte do M.E, nomeadamente através da DREN (ainda existente à data do estudo), o acompanhamento era efetuado mediante uma visita ao terreno, da comissão de acompanhamento. Supostamente uma vez por trimestre<sup>79</sup>, esta comissão efetuava uma verificação aleatória com especialistas das áreas do inglês, da música e da atividade física. No seguimento dessa avaliação era produzido um relatório que depois era encaminhado para a CAP<sup>80</sup> central, com recomendações. Por sua vez, o ME, delegando nas autarquias a gestão quotidiana das AEC através da transferência dos respetivos meios financeiros, não tinha instituído outro mecanismo de controlo de afetação desses recursos financeiros para além dessa comissão e da normal atividade da Inspeção Geral de Educação (IGE).

---

<sup>77</sup> Ver entrevista 4 Clube Náutico de Ponte de Lima – Anexo 1, Vol. II.

<sup>78</sup> Ver entrevista 8 Escola de Música Fernandes Fão – Anexo 1, Vol. II.

<sup>79</sup> Nem sempre efetuada.

<sup>80</sup> Comissão de Acompanhamento Permanente (CAP), de constituição tripartida (ME/DREN, câmara municipal e agrupamento), formada com o objectivo de verificação do desenvolvimento normal do contrato de execução (regulador da transferência de competências).

Em sede de avaliações realizadas pela IGE sobre a atividade e a gestão curricular, a questão das AEC era sempre objeto de uma análise mais ou menos aprofundada, quer em relação aos recursos disponibilizados, quer quanto à forma como as AEC eram organizadas, residindo aí algum “mecanismo de controlo”, embora de forma aleatória e não sistematizado para todas as unidades.

#### **2.1.4. Financiamento das AEC's**

No que concerne ao financiamento, no modelo de Ponte de Lima, e de acordo com o protocolado, a câmara municipal transferia para as entidades promotoras o montante relativo ao pacote correspondente às “disciplinas” escolhidas, para pagamento aos docentes e para as questões administrativas, mediante a indicação, no início de cada ano letivo, por parte das entidades promotoras, do número de alunos por atividade e do número de horas dos docentes. Segundo estas, aquele montante tem vindo a ser cada vez mais reduzido:

(...) ajuda com uma comparticipação, que este ano reduziu bastante (...).<sup>81</sup>

O financiamento é assim [eee] tem vindo a ser reduzido.<sup>82</sup>

(...) as contrapartidas é assim, este ano não porque isto, pronto, cortou-se em tudo e a câmara teve de cortar(...).<sup>83</sup>

A este propósito, conseguimos apurar que, de uma forma geral, se verificavam atrasos nos pagamentos das AEC aos municípios, por parte do ME, o que dificultava a gestão ao ponto de alguns municípios ponderarem a cessação dos acordos de contratualização com o Estado.

Tal como referimos em capítulos anteriores, também este modo de processar o financiamento representa a dimensão do “contexto da prática”, como “nuance” entre os outros contextos do “ciclo de políticas pós-modernas”

---

<sup>81</sup> Ver entrevista 10 Instituto Britânico de Ponte de Lima – Anexo 1, Vol. II.

<sup>82</sup> Ver entrevista 4 Clube Náutico de Ponte de Lima – Anexo 1, Vol. II.

<sup>83</sup> Ver entrevista 7 Associação Cultural Unhas do Diabo – Anexo 1, Vol. II.

de Ball e Bowe (1992). Ou seja, enquanto o “contexto de influência” e de “produção de texto”, nos faz acreditar que o desenvolvimento das AEC é financiado de forma a garantir que a escola pública possa ser capaz de responder aos novos desafios, o “contexto da prática” demonstra que este financiamento tem sido deficitário, não só pela redução do montante que tem sido transferido de ano para ano, mas também pelos constantes atrasos no pagamento dos mesmos, que não permitem uma resposta tão eficaz quanto o desejável. Tal facto demonstra como uma política pública pretensamente favorável à descentralização se pode constituir na prática como um obstáculo a essa finalidade, pela simples razão de a sua operacionalização continuar bastante centralizada.

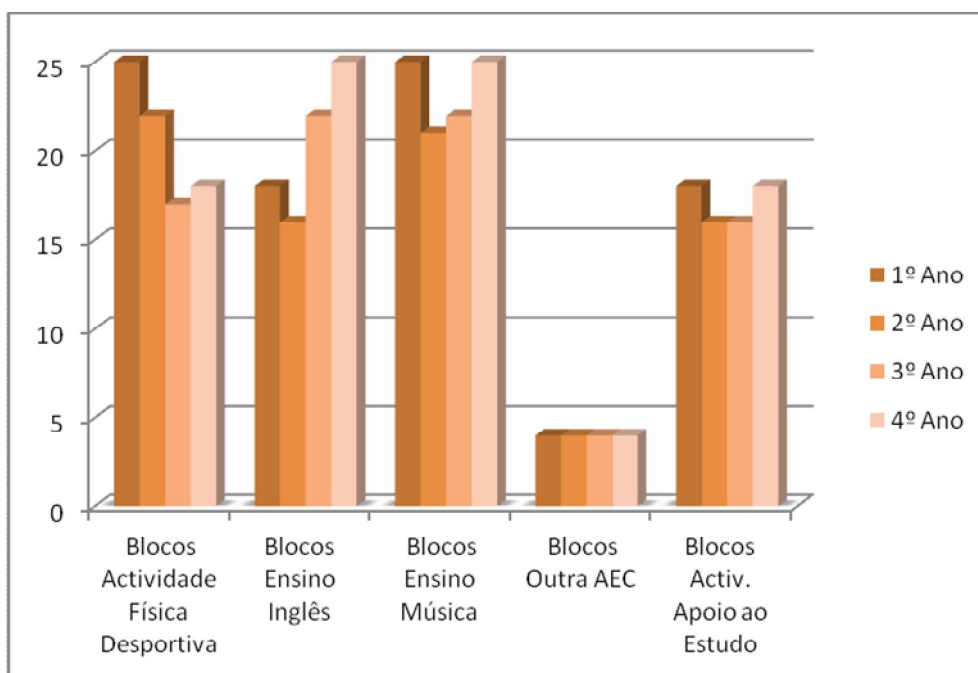
## **2.2. Da oferta e efeitos das AEC's**

No que concerne à natureza da oferta AEC constata-se que o AAL seguia a linha da generalidade do Alto Minho. Tinha uma oferta variada, que ia desde os blocos de Ensino de Inglês e das Atividades de Apoio ao Estudo, obrigatórias, ao bloco de Atividade Física e Desportiva, de Ensino de Música e de Outras AEC, nomeadamente a Expressão Plástica e Expressão Dramática. Verificava-se, também aqui, a garantia de obtenção de financiamento máximo, por parte do ME, através deste pacote de atividades (Inglês, Música e Atividade Física e Desportiva e/ou Outra).

No seguimento do que tinha sido referido em pontos anteriores sobre as AEC no Alto Minho, no respeitante à oferta por município, e onde constatámos que Viana do Castelo era um dos concelhos onde a oferta do bloco de Ensino de Música era superior à oferta das restantes atividades, conseguimos apurar que este agrupamento (AAL) segue a mesma tendência, até por se tratar de um agrupamento que, sendo intermunicipal, é maioritariamente constituído por escolas localizadas no município de Viana. Seguem-se depois, então, a oferta dos blocos de Atividade Física e Desportiva e de Ensino de Inglês.

Se tivermos em conta a distribuição dos blocos de AEC por ano de escolaridade, verificamos que no AAL existe uma predominância dos blocos de Atividade Física e Desportiva e de Ensino de Música no 1º e 2º ano de escolaridade do 1º ciclo, enquanto o Ensino de Inglês tem supremacia no 3º e

4º ano de escolaridade, a par com o Ensino de Música. No que se refere aos blocos de Outras AEC que, como já referimos, integram as Expressão Plástica e Expressão Dramática, prevalecem mais no 1º e 4º ano do 1º ciclo. A frequência do bloco de Apoio ao Estudo distribui-se de uma forma equitativa pelos 4 anos de escolaridade.



**Gráfico 28.** Nº de Blocos de AEC do 1º Ciclo EB do AAL, p/ ano de escolaridade, 2011  
Fonte: DREN- EAE-VCT (2011).

Apesar das entidades promotoras dos dois concelhos serem diferentes, constatou-se que a oferta não é diferenciada. Esta circunstância pode ser indicadora de um certo enviesamento provocado pelo tipo de financiamento das atividades por parte do Ministério da Educação. Nitidamente, o despacho das AEC considera que a oferta composta pelo inglês, atividade física e desportiva e a música é “mais importante” do que as outras, que pudessem ser escolhidas, e isso revela-se no financiamento, já que este pacote tem direito a um montante que é quase o dobro do outro. Esta situação condiciona os municípios na estruturação das próprias ofertas, levando-os sempre a optar pelo pacote que é financiado pelo máximo (que é o pacote de inglês, atividade física e expressão musical), em prejuízo de outras áreas que poderiam ser mais enriquecedoras para os alunos, na medida em que poderiam diversificar mais a ocupação do longo tempo passado dentro dos próprios edifícios. É

frequente a situação de alunos que chegam à escola às oito e saem por volta das dezoito horas, o que perfaz um tempo de permanência de dez horas dentro dos mesmos espaços que pode ser extremamente prejudicial para o seu desenvolvimento.

Um ponto a salientar, ainda relativo à oferta, é o facto de em todo o agrupamento, os pais e encarregados de educação poderem optar por inscrever, ou não, as crianças nas AEC. Contudo, ao fazê-lo, assumem que estas ficam inscritas e obrigadas a frequentar todas as atividades propostas.

Há uma declaração de compromisso que, se querem ir às AEC's, têm de frequentar todas. Não pode haver uma escolha [...] ali a escolher, não. [eee] Quer frequentar as AEC's, frequenta tudo simplesmente.<sup>84</sup>

A este propósito, a CMVC refere que se fosse dada opção às famílias, estas não escolheriam todo o pacote das atividades, mas apenas partes, reservando para si alguma margem de autonomia para inscreverem os filhos noutras atividades ou, eventualmente, em nenhuma atividade, de forma a passarem mais tempo com a família. Sendo as atividades de enriquecimento curricular estruturadas num pacote de três, isso provoca alguns constrangimentos, quer na organização das atividades, quer na gestão corrente das mesmas, nomeadamente na questão das faltas:

(...) por isso é que há às vezes algum conflito por causa das faltas (...) que algumas crianças fazem a certas atividades, que são menos valorizadas pelas respetivas famílias e portanto, procuram que os filhos regressem mais cedo quanto possam a casa.<sup>85</sup>

Eu sou pai e a minha filha só começou a frequentar as atividades extracurriculares no 4º ano. [...] No 1º, 2º e 3º ano não frequentou. Ela está agora no 4º ano e porque eu acho que é importante ela ter o inglês. Mas, ela é obrigada a ir a todas as outras (...) porque se não só iria ao inglês, não iria às

---

<sup>84</sup> Ver entrevista Diretor e Sub diretor AAL – Anexo 1, Vol. II.

<sup>85</sup> Ver entrevista Diretor de Departamento CMVC – Anexo 1, Vol. II.



---

outras. O facto é que [...] ela para ir a uma tem que ir a todas e então ela está nas AEC's (...).<sup>86</sup>

No caso de Ponte de Lima, foi-nos mencionado que existiu alguma resistência inicial, por parte dos pais e dos encarregados de educação, à implementação das AEC e à frequência das atividades, mas que isso se deveu ao facto de se tratar de uma medida nova, já que ao longo do tempo a aceitação se foi consolidando e transformando numa necessidade para os pais.

(...) há sempre naqueles meios que diziam “não, o meu filho não vai”, só que passado algum tempo estavam quase a ir todos. (...) Agora é quase ao contrário, que é, agora são eles a pedir “olha, nós queremos que os miúdos vão (...)”.<sup>87</sup>

Tal como referimos num dos capítulos anteriores, esta questão poderá constituir outra das dimensões onde se verificam as “nuances” entre os contextos do “ciclo de políticas pós-modernas” de Ball e Bowe (1992).

De facto, neste caso, enquanto o “contexto de influência” e de “produção de texto”, nos indica que a participação nestas atividades é facultativa já que confere a possibilidade, aos pais ou encarregados de educação, de uma completa e legítima escolha na ocupação dos tempos livres das crianças, no “contexto da prática”, verificamos que os pais e encarregados de educação, ao fazê-lo, assumem que estas ficam inscritas e obrigadas a frequentar todas as atividades propostas, o que denota um certo desvio relativamente à “liberdade” de escolha.

Pese embora o tempo decorrido entre o 1º ano de implementação das AEC e a elaboração deste estudo, que não é de todo suficiente para efetuar uma real avaliação da política pública posta em ação, podemos contudo retirar, da análise que fomos efetuando, alguns efeitos e consequências do que tem sido esta fase inicial da implementação das AEC em vários domínios. Sem embargo de esses “efeitos” poderem constituir pistas a aprofundar em futuros estudos avaliativos mais completos, consideramos importante afluí-los aqui,

---

<sup>86</sup> Ver entrevista Coordenação Escola Sta Leocádia de Geraz do Lima – Anexo 1, Vol. II.

<sup>87</sup> Ver entrevista 6 Clube Náutico de Ponte de Lima – Anexo 1, Vol. II.

como ilustração da tensão existente entre os objectivos da conceção de uma qualquer política pública e os resultados da sua apropriação pelos diversos contextos e atores onde ela se concretiza.

### **2.2.1. Efeito na vida das escolas**

Como se pode verificar através das análises anteriores, um dos efeitos mais visíveis do programa consistiu no alargamento da oferta escolar para oito horas diárias, cinco de currículo formal mais três de enriquecimento. Esta redefinição da “temporalidade intra escolar” produziu significativas e benéficas alterações na organização e gestão das escolas, nomeadamente nos serviços prestados (refeições, atendimento dos pais, contato com outros especialistas, etc.)

Além disso, a perceção da CMVC, com base na análise dos inquéritos de avaliação final do ano aos diversos elementos envolvidos nas AEC, sejam os alunos, os pais ou os docentes, é de que este excessivo tempo de permanência na escola gera alguma instabilidade emocional e comportamental e, eventualmente, um aumento de conflitualidade entre alunos, nos tempos mortos. Acresce o facto de, muitas vezes, nas atividades das AEC, existir menos enquadramento de pessoal auxiliar de ação educativa, o que também fragiliza o acompanhamento das mesmas crianças.

Em concelhos gerais têm sido referenciados pelos professores, pelos representantes dos professores titulares de turma, algumas situações de forma localizada a aparecerem problemas de grupos mais indisciplinados nesses tempos mas isso também poderá ter a ver com [aaa] o tipo de docente que comanda essas próprias atividades, com o perfil da pessoa (...).<sup>88</sup>

O agrupamento corrobora esta perspetiva referindo que, se se tiver em conta os horários dos auxiliares de ação educativa (de sete horas), existe um espaço de tempo, na escola a tempo inteiro (de oito horas), que fica a descoberto de vigilância, o que cria alguma instabilidade e insegurança. As escolas tentam ultrapassar esta dificuldade através do recurso a “alguns

---

<sup>88</sup> Ver entrevista 9 Diretor de Departamento CMVC – Anexo 1, Vol. II.

remedeios e com tarefas e afins”<sup>89</sup>, nomeadamente através do apoio das juntas de freguesia, visto os denominados “contratos parciais” (de quatro horas) que a escola pode fazer, não serem suficientes para resolver efetivamente a situação.

Este facto, assim como o alargamento de tempo, no mesmo espaço, revelou-se potenciador de alguns conflitos e gerou problemas de indisciplina, o que nos leva ao ponto seguinte.

### **2.2.2. Efeitos nos alunos**

Na sequência do referido anteriormente, os responsáveis pela gestão pedagógica e administrativa das escolas, assim como os professores titulares, com quem falamos, reconheceram a pertinência da dimensão social deste programa e o potencial papel das AEC no desenvolvimento das crianças, uma vez que têm a possibilidade de experimentar um conjunto de “disciplinas” que sai daquilo que é a sua rotina e que lhes vai criar algum novo desenvolvimento.

Apesar de até ao momento não ter sido feita uma avaliação sistemática dos efeitos das AEC na progressão das aprendizagens dos alunos, a existência de benefícios ao nível da aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências, assinalada pela maioria dos professores, baseia-se numa avaliação “impressionista”, que não pode, nem deve, ser desvalorizada, mas carece de uma melhor base de sustentação.

Em qualquer caso das atividades, física, musical ou de inglês, foi assinalado que se notavam nos alunos do 5º ano (2º ciclo) que frequentaram anteriormente as AEC, hábitos e competências desportivas e musicais que os anteriores alunos (aqueles que não tinham passado pelo enriquecimento curricular) não detinham:

Eles, mal chegavam a um balneário, não sabiam vestir-se, não tomavam banho. Agora o que apanhamos é um conjunto de alunos já disciplinados, já estão habituados à atividade física [eee] normalmente no 5º ano era um ano de transição, quase educação para a educação física. [eee] Agora não! Os miúdos já basicamente já sabem as modalidades, eles já vêm com uma preparação totalmente diferente. Isto têm-se notado bastante. [eee].<sup>90</sup>

<sup>89</sup> Diretor e Sub diretor AAL – Anexo 1, Vol. II.

<sup>90</sup> Ver entrevista 4 Clube Náutico de Ponte de Lima – Anexo 1, Vol. II.

Nota-se e mesmo se falar com um professor de 2º ciclo [eee] eles próprios [eee] dizem que estão muito diferentes os miúdos que pegavam há seis anos atrás e os miúdos que pegam hoje em dia. (...) Aquele trabalho inicial já está feito. (...) Ou seja, podem trabalhar coisas muito mais avançadas. Trabalhar música mesmo já.<sup>91</sup>

Paralelamente, os professores identificaram um conjunto de “efeitos negativos nos alunos”, tanto ao nível dos comportamentos e das atitudes, como da sua relação com a escola e o saber escolar, com base nos quais legitimam algumas das suas reservas e preocupações, nomeadamente:

- (i) O cansaço provocado pelo excesso de horas de escolarização, ou seja, a híper escolarização das crianças, tem consequências negativas no processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente a perda de atenção, de interesse e a consequente desmotivação dos alunos para aprendizagens curriculares mais complexas e menos lúdicas;
- (ii) O desinteresse manifestado, por alguns alunos, pela generalidade das atividades curriculares;
- (iii) A anomia, isto é, as atividades de enriquecimento podem tornar-se propiciadoras de indisciplina e perda de “regras”, com repercussões negativas para atividades curriculares formais;
- (iv) A redução, quase anulação, de tempo para o trabalho individual e estudo e a consequente diminuição do aproveitamento escolar;
- (v) A “pedagogização do lazer”, que reduz substancialmente o tempo de brincadeira das crianças e nessa medida comporta o risco de provocar a saturação de escola.

A este propósito, os nossos entrevistados referem as seguintes preocupações:

Em termos de tempo para estudo, as colegas queixam-se que realmente eles estão muito tempo na escola, que lhes falta tempo para brincar, para consolidar

---

<sup>91</sup> Ver Entrevista Escola de Música Fernandes Fão – Anexo 1, Vol. II.

conhecimentos, para preparar as matérias que são dadas. Eles passam aqui muito tempo.(...).<sup>92</sup>

Há muita diferença de comportamento (...) possivelmente porque estão cansados, porque estão dentro do mesmo espaço, porque estão constantemente na presença de um adulto e terem que responder (...), mas que há diferença entre o comportamento dos alunos na sala de aula, quando a professora fica cá, a professora da turma fica a fazer qualquer coisa, a tirar fotocópias ou a preparar alguma coisa, há a presença da professora e a atividade decorre melhor. Quando a professora não está é mais complicado (...), é mais complicado e há algumas queixas de, pronto..., dos próprios monitores. Também pelo que eu me tenho apercebido e pelo que eles têm referido nas reuniões, o comportamento foi melhorando ao longo do ano.<sup>93</sup>

(...) já estão muito cansados, penso eu, e é sempre no mesmo espaço, não muda nada (...) os meninos não têm tempo para brincar.<sup>94</sup>

Um intervalo de quinze minutos para estes miúdos, sabe a pouco! Eles acabam de sair, pegam no lanche, vão lanchar e tal e quando vão começar a correr e a brincar já está a ir para dentro, portanto.<sup>95</sup>

(...) sou muito crítica quando se trata de tirar as crianças de casa tantas horas. Mesmo para as próprias crianças, elas têm de ser crianças, têm de brincar, tem de ter espaço para elas. Elas chegam a casa, coitadinhas, cansadas. No inverno as nossas crianças saem daqui já noite.<sup>96</sup>

(...) os miúdos estão, estão supercarregados de professores, de salas de aula, e de lápis e de canetas. Eles estão demasiado tempo na escola, portanto eles estão demasiado tempo fora do ambiente familiar que os pode acolher. São muito pequeninos para isso. Eu poderia aceitar...ainda assim é uma subcarga muito grande mas pronto, 3º e 4º ano enfim. 1º e 2º ano, muito honestamente, eu até fico contente de poder dar este testemunho, eu acho um crime porque os miúdos têm comportamentos, eu vou ser muito sincera. Eu tinha miúdos do

<sup>92</sup> Ver entrevista 1 Coordenadora Escola da Torre – Anexo 1, Vol. II.

<sup>93</sup> Ver entrevista 1 Coordenadora Escola da Torre – Anexo 1, Vol. II.

<sup>94</sup> Ver entrevista 2 Coordenadora Escola de Fontão – Anexo 1, Vol. II.

<sup>95</sup> Ver entrevista 3 Coordenadora Sta Leocádia de Geraz do Lima – Anexo 1, Vol. II.

<sup>96</sup> Ver entrevista 3 Coordenadora Sta Leocádia de Geraz do Lima – Anexo 1, Vol. II.

1º ano que tinham um comportamento completamente fora do normal. Eu pensava como é que é possível.<sup>97</sup>

### **2.2.3. Efeitos no currículo**

Não restam também dúvidas que a implementação das AEC, como política educativa pública, produziu efeitos sobre o currículo, não podendo aqui deixar de se referir e de salientar as ligações que o currículo estabelece com outros conceitos que auxiliam a compreensão da sua densidade teórica, nomeadamente os conceitos de territorialização educativa, de projecto educativo de escola e de coerência e articulação curricular horizontal e transversal.

De acordo com Pacheco (1996), o conceito de currículo informal, onde se integram as AEC, define-se pelas aprendizagens que a escola tem como intenção promover nos seus alunos, que resultam dos valores que enquadram os seus projetos educativos ou as suas identidades como organizações educativas, mas que não implicam explicitamente uma instrução formal e uma avaliação de resultados verificados nos alunos.

Assim, quando um sistema educativo (e uma comunidade educativa) não se limita a estruturar e definir o currículo formal, mas escolhe e subsidia determinadas ofertas de “ocupação dos tempos livres” ou de enriquecimento curricular, está a formatar, duplamente, a cultura escolar e a territorializar a política educativa.

Como refere Carlinda Leite (2005), “os fundamentos que legitimam a contextualização curricular de nível micro, referem-se às possibilidades de agência local nas tomadas de decisão curricular, numa lógica de territorialização da educação”.

Este conceito assenta na possibilidade dos territórios locais e dos seus atores decidirem assuntos relativos à educação, de acordo com princípios e interesses que são relevantes localmente e que, como já vimos, se prendem diretamente com a oferta das AEC.

Ao longo destes anos, temos assistido em Portugal a uma territorialização curricular que tem servido sobretudo de justificação para

---

<sup>97</sup> Ver entrevista 7 Associação Cultural Unhas do Diabo.

ofertas educativas básicas, de cariz mais compensatório, orientadas sobretudo para jovens que têm falhado (ou com insucesso) a escolaridade regular.

Contudo, no caso concreto do nosso estudo e da medida política em análise, de uma oferta educativa com o propósito do enriquecimento do currículo formal, a tendência seguida por ambos os promotores, sejam autarquias ou outros atores locais, é a de oferecer um conjunto de atividades, desportivas, artísticas, ou outras, de cariz mais universalizante e básico, no que ao conteúdo se refere, assistindo-se ao retorno ao movimento do “back to basics”<sup>98</sup>.

De facto, pelo que se constata através dos discursos políticos atuais, poderemos inferir que a prática de manter a focalização sobre as áreas de aprendizagem consideradas mais nobres e mais básicas, disponibilizando mais tempo curricular para a sua aprendizagem, remete para a área do currículo informal um conjunto de outras aprendizagens associadas às expressões, assim libertando tempo curricular para o que é considerado básico. Daí se poder considerar as AEC como uma forma de operacionalizar a tendência do “back to basics”, do retorno da hegemonia das literacias fundamentais (leitura, escrita, numeracia, comunicação), remetendo para o tempo fora do currículo formal as dimensões de formação de cariz mais lúdico e humanista.

Uma das dificuldades anteriormente mencionadas, que se prende com a fraca flexibilização de horário das AEC decorrente precisamente da possibilidade destas virem a quebrar a sequência temporal do currículo formal, ou de ocuparem tempos considerados mais nobres para a aprendizagem da matemática e do português, implica assim uma divisão da escola em dois formatos:

---

<sup>98</sup> “O movimento do Back to basics constituiu tanto uma reação à tendência dos currículos centrados em projetos como também às críticas dirigidas ao movimento progressista que emergiu nos anos 60 e 70 no Movimento da Educação Humanista. No final dos anos 70 a ênfase em educação centrava-se no que era considerado básico e a literatura estava repleta com slogans relativos à necessidade de voltar ao essencial, isto é, as escolas necessitavam de dar atenção às competências básicas. O lugar da ciência no currículo perdeu a importância que tinha nos anos sessenta. (...) Os novos essencialistas assemelham-se ao movimento dos anos 60 porque dão relevo aos resultados mensuráveis das aprendizagens e aos testes estandardizados. O que é diferente no mais recente movimento do Back to basics diz respeito à influência crescente que a psicologia comportamental tem nas escolas, resultando daí que os educadores aprendem a combinar behaviorismo com essencialismo de novas e poderosas maneiras” (Herschbach, 1997: 21-22).

- (i) a escola do currículo essencial (formal) que decorre de manhã, e serve para assegurar as literacias básicas;
- (ii) a escola do currículo territorializado, informal, que decorre na parte final do dia e pode ser experiencial (com exceção das atividades desportivas, que como já verificamos anteriormente são as únicas onde existe flexibilização de horário).

Se questionarmos a articulação e a coerência entre estes dois formatos de currículo, formal e informal, poderemos constatar que enquanto o currículo experiencial (informal) é capaz de transformar as experiências em aprendizagens, o currículo oficial objetiva-se numa ideia de conhecimento externo de que o aluno se apropria, tendo em vista a prova final em que demonstra a sua posse.

De acordo com Pacheco (1996), segundo as teorias críticas do currículo, poderá pensar-se a coerência curricular como capaz de servir o propósito da transformação social. O conceito de integração curricular significa uma estrutura coerente de conhecimentos, competências e atitudes e produz-se pela articulação interna, vertical e horizontal, dos saberes que o compõem, e pela articulação externa com os problemas sociais. O principal objetivo das teorias críticas do currículo é o de desenhar práticas educativas que possam ser socialmente transformadoras, na medida em que respondam aos contextos de mudança mais alargados que caracterizam as comunidades a que as escolas precisam responder (Clandinin, Downey, & Huber, 2009).

Desta forma, para as teorias críticas, a coerência curricular não se circunscreve à aplicação dos saberes oriundos do currículo formal ao informal, ou vice-versa, nem à continuidade entre saber e agir, mas ao potencial transformador que os saberes aprendidos possam ter nas vidas e nos contextos dos sujeitos aprendentes.

De acordo com a prática discursiva, no “contexto de influência” e no “contexto de texto”, apresentada nos diversos documentos que enformam as decisões curriculares das escolas ou das autarquias (no caso das AEC), que resultam quer dos diplomas legais, quer da constatação de que o currículo não pode ser um aglomerado de partes justapostas, verifica-se a importância crescente do desenvolvimento do conceito de articulação curricular. Este tem



sido desdobrado em duas dimensões, consoante a perspetiva diacrónica ou sincrónica, tratando-se, segundo Leite e Pacheco (2010: 6):

- (i) por um lado, de uma “articulação curricular vertical, que está presente na continuidade de níveis/ciclos/anos, na hierarquia das decisões e no equilíbrio das componentes curriculares de formação e sua extensão”;
- (ii) por outro lado, de uma “articulação curricular horizontal que é observável na correspondência existente no interior de cada unidade e órgão, na transversalidade entre áreas/disciplinas de um mesmo ano de escolaridade e, ainda, na coerência entre as componentes de operacionalização do currículo”

Esta articulação curricular adquire a sua sustentabilidade plena em três planos: (i) ao nível do desenvolvimento dos alunos, (ii) ao nível do trabalho dos professores e agentes/atores curriculares, (iii) e ao nível da estrutura do sistema onde se enquadra politicamente a articulação.

Como referem Mouraz, Pereira, e Lopes (2011), um boa prática de articulação curricular é: (i) aquela que consegue diagnosticar e intervir em cada escola no lugar de decisão ou de execução curricular onde parece fazer mais falta, seja ao instituir agendas de trabalho de cariz enquadrador ou se trate de planejar trabalhos de execução curricular diretamente vertidos para o que fazer na sala de aula, (ii) aquela que assegura o trabalho de coerência curricular, centrado no alinhamento curricular e tornando-o comum ao sujeito coletivo que o põe em prática.

Nestas duas dimensões, a articulação curricular contribui para a clarificação de processos e práticas de regulação do currículo, interpelando os agentes ou decisores curriculares. Questiona igualmente as “políticas curriculares, que estabelecem fronteiras e espaços de decisão ao nível da administração central, da configuração e desenvolvimento dos projetos curriculares locais e da realização dos processos concretos de ensino-aprendizagem” (Leite & Pacheco, 2010: 6).

A importância do que acabámos de expor surge no seguimento do que já foi referido anteriormente, mas que é importante reforçar:

- (i) apesar dos professores titulares e das escolas em geral valorizarem discursivamente a articulação curricular (uma das

- suas competências formais) e considerarem importante a existência da mesma, os próprios reconhecem que tal não tem sido suficiente para mudar as práticas. Esta dimensão continua a registar níveis de realização pouco satisfatórios, sendo mesmo um dos seus pontos fracos mais reconhecidos;
- (ii) sobre a oferta curricular, salienta-se aqui o facto dos promotores, seja a CMVC, sejam os atores/instituições da CMPL , juntamente com o agrupamento, terem a possibilidade de realizar na prática a diferenciação curricular, através da seleção de parte da oferta que melhor se adapte às necessidades locais e à resolução de problemas sentidos pela respetiva comunidade, não obstante, o eventual enviesamento de escolha provocado pela questão financeira;
  - (iii) por último, a condição da obrigatoriedade da oferta das atividades não corresponder à obrigatoriedade da frequência, em particular da Iniciação ao Ensino do Inglês constitui outro fator de eventual instabilidade a referir, já que se trata de uma incongruência que pode potenciar desigualdades na aprendizagem desta língua estrangeira. A solução deste problema poderá residir numa decisão de integração, desta atividade no currículo formal, deixando espaço livre, nas AEC, à possibilidade de introdução e escolha de outras línguas estrangeiras. Nomeadamente alguns concelhos do Alto Minho, caracterizados pela sua dimensão transfronteiriça com Espanha ou pela forte emigração em França, poderem selecionar como línguas o espanhol e o francês.

Relativamente a este último ponto, é necessário ressaltar que, no nosso estudo de caso, a adesão e participação na atividade de Inglês é praticamente total, pelo que esta última questão da possibilidade de introdução desta língua no currículo formal faria já algum sentido (embora se reconheçam todas as eventuais desigualdades que possam existir, decorrentes das diferentes formas como são abordadas e ministradas as orientações programáticas do Inglês pelos diferentes docentes), implicando uma eventual necessidade de modificação dos conteúdos do 5º ano (2º ciclo), uma vez que, de forma lúdica,

as crianças, nas AEC, vão aprendendo muitos conteúdos que já fazem parte do 5º ano, tal como confirma a nossa entrevistada do Instituto Britânico:

(...) nesta aprendizagem de uma forma lúdica vão-se dando competências, através de estruturas, de jogos, as crianças vão adquirindo as quatro competências obrigatórias e depois transitam para o 5º ano que vai falar das cores, bla, bla , bla,...os assuntos vão ser os mesmos.<sup>99</sup>

---

<sup>99</sup> Ver entrevista 10- Instituto Britânico de Ponte de Lima – Anexo 1, Vol. II.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Nesta síntese conclusiva adotou-se intencionalmente a designação de considerações finais de forma a marcar a diferença entre, por um lado, o processo analítico e interpretativo desenvolvido ao longo da tese, no qual se foram extraindo algumas conclusões e efetuando inferências parcelares integradas no texto dos capítulos anteriores, e, por outro lado, o “olhar mais distanciado” e crítico sobre esse processo, que só a leitura global e final permite.

A natureza do próprio trabalho de investigação, mais pragmático do que académico constituiu-se como um processo de construção do seu objeto, por isso incompleto e inacabado (porque limitado a um espaço e tempo), tornando em provisórias as considerações intermédias e finais, na medida em que todas são passíveis de questionamento e de reformulações em futuros trabalhos sobre esta temática.

Assim, apesar do carácter relativo deste exercício conclusivo, parece-nos importante deixar registadas algumas considerações finais.

A primeira refere-se aos resultados de uma análise SWOT<sup>100</sup> sobre a oferta do programa AEC no Agrupamento Intermunicipal de Arga e Lima. Colocando-nos na perspetiva construída a partir dos enfoques que os diferentes intervenientes assumiram, quer na documentação oficial, quer nas entrevistas concedidas a que já fizemos referência, conseguimos identificar pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças naquela oferta. De salientar que algumas dimensões do programa podem ser simultaneamente um ponto forte ou fraco, ameaça ou oportunidade, dependendo da perspetiva.

### **Forças/Pontos Fortes**

1. A articulação funcional e coordenação entre a direção do agrupamento, as autarquias e os promotores, com relações funcionais sem grandes tensões apesar da intermunicipalidade do agrupamento;

---

<sup>100</sup> Acrónimo criado por dois professores da Harvard Business School: Kenneth Andrews e Roland Christensen para designar Forças (Strengths), Fraquezas (Weaknesses), Oportunidades (Opportunities) e Ameaças (Threats).

2. A capacidade de intervenção educativa, de gestão e coordenação, dos promotores;
3. A oportunidade que a democratização de acesso a atividades de enriquecimento curricular configura para as crianças de famílias com baixos recursos económicos;
4. A importância da dimensão social do programa, traduzida não só pela gratuidade da inscrição, mas também pela oferta de almoço e acompanhamento das crianças no decurso do mesmo e, sobretudo, pela guarda das crianças no final da componente curricular;
5. As AEC beneficiam as aprendizagens não formais (as crianças aprendem praticando e experienciando);
6. O acesso a atividades que desenvolvem aptidões e conhecimentos que o currículo normal (aulas) não proporciona;
7. A diferenciação curricular, a autonomia relativa e a criatividade permitidas pelas escolhas das AEC;
8. A articulação curricular periódica (de análise e avaliação do rendimento escolar, de planeamento anual de atividades e de decisão sobre o grau e o tipo de envolvimento das AEC nas comemorações, etc.).

### **Fraquezas/Pontos Fracos**

1. Alguns aspetos de instabilidade nos docentes das AEC's, decorrentes do tipo de contrato, da ocupação anual/horários e das condições de pagamento, que provocam faltas e substituições contantes assim como algum excesso de mobilidade desses professores intraescolas do agrupamento;
2. Espaços físicos das AEC's circunscritos ao espaço de aula do currículo formal (salvo o caso das atividades físicas)<sup>101</sup>;
3. Insuficiente articulação curricular direta entre professores titulares de turma e professores das AEC nas atividades quotidianas

---

<sup>101</sup> Apesar de algumas situações já terem sido ultrapassadas através da construção dos novos centros escolares.

- (excetuam-se as atividades que envolvem a comemoração de datas e efemérides);
4. Insuficiente avaliação dos resultados das AEC numa dupla dimensão: ao nível dos contributos destas em prol do currículo formal e, não menos importante, na aquisição/desenvolvimento de competências e conhecimentos por parte das crianças.
  5. Tempo excessivo de “situações escolares” ou quase escolares (aulas + AEC + prolongamento) que provoca cansaço e ‘mau comportamento’ nos alunos;
  6. Alguma desvalorização das AEC (e dos próprios professores das AEC), na medida em que alguns professores titulares consideram que as crianças chegam cansadas, desmotivadas e desatentas às suas aulas, entendendo que aquelas prejudicam o sucesso escolar das crianças.
  7. Pouca informação aos pais sobre os objetivos educativos e a influência dos resultados das AEC no rendimento escolar das crianças.

### **Oportunidades**

1. Manter as boas relações institucionais com os parceiros locais e com as entidades relacionadas com o programa, fomentando até em algumas situações uma “lógica de mercado”;
2. Generalizar outras ofertas lúdico-educativas para as crianças do 1º ciclo e articulá-las num plano de intervenção educativa local mais coerente e até de caráter intermunicipal, utilizando recursos e materiais a um nível supra;
3. Participar ativamente na discussão pública sobre a reorganização dos currículos do ensino básico, em especial os do 1º ciclo;
4. Fortalecer o enraizamento e democratização do programa AEC ao nível do planeamento conjunto de alternativas educativas e de alternativas organizacionais;



5. O conhecimento de outros modelos docentes e de outras formas de aprender, mais próximas das crianças do que no “ensino tradicional”;
6. Conhecer melhor os recursos disponíveis na sua área geográfica;
7. Conhecer os resultados do enriquecimento na aprendizagem das crianças;
8. Maior envolvimento nas decisões de terceiros relativamente à educação das crianças.

### **Ameaças**

1. Perda de relevância da oferta local de AEC (escolha de determinadas AEC) por razões de financiamento e de funcionamento;
2. Perda da articulação curricular efetiva relegando a supervisão pedagógica para entidades exteriores às escolas do 1º ciclo;
3. O fraco conhecimento das mais valias educacionais por parte dos pais pode conduzir à perda da sua democraticidade;
4. Secundarização das AEC e do respetivo dispositivo local de implementação por falta ou diminuição de financiamento estatal.
5. Crescente desequilíbrio entre equidade e qualidade da oferta local das AEC;
6. Informação insuficiente aos professores dos diversos níveis educativos sobre as vantagens educativas das AEC e não apenas sobre as vantagens sociais e pecuniárias;
7. Exigir ou induzir nos professores das AEC ou à entidade promotora uma colagem das AEC ao modelo escolar;
8. Não desenvolver um debate interno, formativo, sobre o estatuto profissional dos professores que trabalham com o 1º ciclo (titulares e professores das AEC).

Este “quadro” de balanço sobre as AEC confirma a ideia de que a educação não é um processo estático, mas evolutivo, capaz de se adaptar e dar resposta a novas realidades culturais e sociais.

Verifica-se que a filosofia e objetivos desta medida foram valorizados por todos os atores intervenientes, o que constitui um bom indicador de que este programa se configura como uma boa medida de política pública de educação, coerente com o projeto nuclear de “Escola a Tempo Inteiro”, mas carecendo, no entanto, de um eventual reajustamento de formato ou modelo que possa ter em conta alguns aspetos da análise efetuada neste ou noutros estudos.

A eficácia desta resposta socioeducativa depende, portanto, de um conjunto de fatores que ainda não estão consolidados, como pudemos verificar anteriormente, carecendo por isso de uma reflexão ainda mais aprofundada em termos avaliativos. Ou seja, o sucesso do programa AEC, criado com a finalidade expressa de promover a melhoria da qualidade das escolas do 1º ciclo e a consequente melhoria das aprendizagens dos alunos, bem como a organização de respostas sociais no domínio do apoio às famílias, designadamente na harmonização entre a vida profissional e familiar, está ainda comprometido pela inexistência de um sistema de avaliação suficientemente amplo, rigoroso e credível. Seria desejável criar um dispositivo multinível que, de forma sustentada, permitisse identificar as medidas necessárias para uma melhor consecução do programa e produzir as recomendações que conduzam a uma melhoria das práticas e de potenciação dos resultados, desde logo o acesso a autênticas oportunidades de sucesso a todos os alunos.

Perspetiva-se que os sentidos para os quais evoluem as AEC oscilem entre a dimensão social do programa e as preocupações pedagógicas da articulação e da diferenciação curricular. Manter o equilíbrio entre estas dimensões é fundamental, contudo as incertezas acerca do seu financiamento constituem a principal ameaça deste equilíbrio.

A segunda consideração final direciona-se para a nossa problemática e objeto de estudo.

Como referimos no resumo inicial deste estudo, no contexto da recente transferência contratualizada de competências educativas da administração central para a local, construímos o nosso objeto de estudo - a emergência de um novo paradigma de regulação local da ação pública - em torno da fecunda problemática das relações entre os poderes central e local na construção das políticas de educação.

De acordo com o nosso título, “A (Des) centralização da Educação: Paradigma do Município Regulador, cujo analisador é o Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular” (AEC’s), assumimos uma investigação que circulou em torno de um exercício teórico e metodológico de análise daquela política pública específica, desde a sua justificação e definição até à sua execução e avaliação.

Ao considerarmos as AEC’s como o analisador privilegiado, dada a exemplaridade que tal programa oferece do ponto de vista da multiplicidade de atores e de relações que mobiliza, identificámos como nosso objeto de estudo empírico um agrupamento de escolas especial - de âmbito intermunicipal – como palco onde se manifestam os efeitos da descentralização e da territorialização educativa em Portugal.

Esta tese confirma que a implementação do programa AEC é o resultado conjugado da construção normativa de uma política com uma ação pública posta em prática por uma multiplicidade de atores, que a transformaram e adaptaram aos seus contextos locais tornando-a “policentrada” e multiregulada. É também o resultado de um sistema híbrido entre três diferentes níveis ou escalas de ação pública: um nível político-organizacional, onde se definem e justificam as políticas públicas nacionais e a sua inter-relação quer com as orientações transnacionais, quer com as supramunicipais e locais; um nível organizacional-administrativo, onde atuam os poderes intermédios e as políticas supramunicipais e locais reinterpretando a política nacional; e o da ação pública, onde de facto se processam os efeitos da operacionalização da política, nas autarquias, nas escolas, nas salas de aula ou noutros espaços onde se manifesta a tensão entre os dois níveis anteriores e aquele em que o pedagógico emerge como ação intencional e dominante.

Para aqui chegarmos, efetuámos um exercício analítico que nos remeteu para a historicidade destes processos, para a influência dos contextos locais e para o modo como os atores gerem a maior ou menor informalidade dos processos. Evidenciámos a construção local da política através de duas situações distintas de implementação e gestão das AEC’s: por um lado, uma autarquia que aposta numa lógica de “autogestão”, de autorresponsabilização e de relação direta com os utentes do serviço educativo, enquanto a outra aposta na adjudicação do serviço a outros promotores, dando preferência às relações

de proximidade com entidades intermediárias. Referenciamos a importância destas opções e a construção destes processos ao nível local.

Tendo sempre em conta as três escalas ou níveis acima referidos, descrevemos e comparámos os modos de construção e de funcionamento das AEC's, constatando que:

- a. foram concebidos com a intenção de se constituírem como uma transferência contratualizada (uma forma de regulação e controlo exercida mais de cima para baixo do que ao contrário) de competências da administração central para a administração local (a pretexto de uma política de descentralização); contudo, apesar disso verificámos que existiu sempre um espaço para a regulação autónoma, policentrada e multifacetada, a partir das estratégias dos atores em cada espaço local;
- b. a diversidade destes processos resultou do desfasamento entre o princípio, a norma, a interpretação e a prática, ou seja, dos modos diferentes de apropriação das normas, do exercício da regulação e de controlo, bem como das diferentes condições locais de estruturar as AEC's;
- c. os diferentes modos como as autarquias (no âmbito da regulação autónoma) recriaram esta medida para exercer a sua ação política no campo educativo permitem compreender a centralidade do poder local e o interesse da descentralização (dos valores e das justificações) que lhe está associado.

Recuperam-se também aqui algumas ideias centrais que nos permitem afirmar que estudar as AEC como um processo exemplificativo e rico de ação pública implica estarmos atentos à diversidade dos atores, à temporalidade dos processos políticos e às transformações da política ao longo do tempo.

O trabalho empírico mostrou-nos que a criação das AEC's é o resultado de uma política posta em ação com o envolvimento de uma multiplicidade de atores, a diferentes níveis, que transformaram e adaptaram essa política aos contextos supramunicipais e locais.

O estudo permitiu-nos dar visibilidade a esses atores individuais e/ou coletivos, dotados de interesses próprios, recursos e de certa autonomia e com a capacidade de fazerem escolhas conforme aqueles interesses objetivos e

simbólicos. Permitiu destacar, igualmente, o seu papel nos processos de decisão e implementação, pela forma como mobilizaram outras entidades, como delas tiraram proveito, como nelas agiram e interagiram em função dos seus interesses e das suas estratégias de intervenção.

As AEC's são construídas através destes processos e da diversidade dos atores nelas diretamente implicadas, na confrontação de interesses, de diferentes legitimidades e de múltiplos saberes, com intervenções e registos discursivos diversos, mas também de convergências e entendimentos.

Como já referimos anteriormente, estudar as AEC's como instrumento de regulação de aprendizagens informais significa olhá-lo como um processo que induz os comportamentos de múltiplos atores, em diferentes níveis. Neste contexto, a sua implementação resulta num sistema híbrido entre a regulamentação nacional, baseada no controlo da administração central e a regulação local intermédia, fundada na especificidade de cada regime local, nos espaços de regulação autónoma das autarquias e dos diversos atores. Esta hibridez decorre não só da tensão permanente entre a regulação de controlo burocrático central (diretamente relacionado com o financiamento concedido ao contrato de transferência de poderes e competências) e a regulação local autónoma, ou seja, entre o controlo e a autonomia, entre o centralismo do ME e os espaços de decisão e poder próprios experimentados pelas autarquias e pelos atores locais, mas também do cruzamento de diferentes lógicas sectoriais e corporativas que marcam o sentido plural e misto da regulação da ação dos atores, da instrumentação da ação pública.

Tudo isto nos leva a concluir que as AEC's são um objecto de estudo complexo, construído em função das estratégias dos atores e, especialmente, das estratégias políticas dos autarcas. Para além da norma transferida pela administração central para administração local, elas são espaços de divulgação e transmissão de conhecimentos, de participação aberta a todos e de aprendizagem, mas também de gestão de conflitos e de integração de diferentes e múltiplos saberes em presença. Ou seja, os saberes mobilizados pelos atores nacionais é diferente do dos atores supramunicipais e locais, como os saberes convocados pelos responsáveis pela produção dos diplomas legislativos são diversos dos saberes dos técnicos que os executam. Daí termos tido em consideração os principais contextos de decisão (de acordo

com ciclo de políticas pós-moderno de Ball e Bowe) que serviram para explicar a mobilização de determinados conhecimentos e decisões nos processos de regulação da ação pública em função dos seus interesses e das suas estratégias e a prevalência de uns em detrimento de outros. Enquanto nuns atores assistimos a um discurso técnico e gestor, outros apostaram num discurso organizacional e pedagógico.

Ainda neste segundo ponto das considerações finais, importa referir que a análise das AEC's como bom exemplo de política pública descentralizada significou, como já referimos, encará-la como uma ação multirregulada em que se articulam vários tipos de conhecimento produzidos em diferentes níveis.

Neste sentido, as AEC's representam um "locus" da descentralização que deixa perceber a importância não apenas das influências do seu processo histórico mas também dos processos de dependência e do caminho para a construção das diferentes ordens locais.

Tendo tudo isto em conta, consideramos que o trabalho desenvolvido nos permite responder à questão de partida da investigação.

De facto, com esta transferência, assistimos a uma mudança do paradigma do modelo histórico dominante de centralização das políticas educativas, para o paradigma do município regulador e para um novo modelo de descentralização de "3ª geração", entendida esta como uma intervenção educacional autónoma por parte dos municípios, mais informal do que formal, às vezes paralela, e que se tem vindo a revelar propícia à cristalização da divisão de tarefas e funções entre o Estado e a administração local. Contudo, este estudo também nos mostra como uma medida educativa que poderia ter sido emblemática no processo de descentralização se revela um exemplo dos limites desse processo de descentralização da educação em Portugal nas últimas décadas.

O papel dos municípios na construção das políticas educativas manifesta-se pela gestão da diferenciação no seio dos vários subsistemas educativos locais, tornando-se essa gestão dependente do modo como cada contexto lhes impõe as respetivas aplicações. Por isso, nas suas práticas educativas, os municípios não se limitam a exercer o que está legislado, mas vão mais longe, fomentando uma discussão de política sobre o bem educativo

local enquanto decisor, ator ou parceiro ativo e introduzindo assim algumas “nuances” ou “hibridismo” na sua ação pública.

Parece-nos pois que nos encontramos perante uma gradual substituição da regulação institucional do sistema educativo nacional pela fragmentação da microrregulação local, caminhando para o novo paradigma do município regulador. Este pode ser entendido como um espaço de microrregulação local autónoma, ou seja, com lógicas, estratégias e políticas de intervenção/ação e jogos de atores e instituições próprios, cuja função principal é cada vez mais gerir a “multirregulação” das diversas fontes e dos diferentes modos de ação local, tal como defende Barroso.

Num terceiro e último ponto das considerações finais, gostaríamos de focar alguns aspetos que poderiam ser considerados eventualmente interessantes, não só por concorrerem para o aperfeiçoamento da medida em análise, em termos regionais ou supramunicipais, mas também por irem ao encontro do nosso pressuposto inicial, de que esta “meta-regulação” poderia ser efetuada no âmbito de uma entidade regional ou supramunicipal, a ser considerada no âmbito de uma eventual intermunicipalização da educação.

Como é do conhecimento geral, a Estratégia Europa 2020 (Comissão Europeia, 2010) constitui o referencial central das políticas comunitárias para a próxima década assim como do desenho do orçamento da União Europeia para 2014-2020, pretendendo garantir as condições para o cumprimento dos objetivos de desenvolvimento europeu neste período.

O próximo ciclo de programação comunitária retoma e reforça, em paralelo, os princípios e orientações que pautaram a construção do atual quadro comunitário, com ênfase particular quer para os princípios da parceria, apelando a um maior envolvimento de utilizadores (stakeholders) locais e regionais, parceiros económico-sociais e sociedade civil, quer da coesão económica, social e territorial entre regiões funcionais no interior de um Estado-membro ou no seio de macro-regiões. O elemento basilar das estratégias regionais reside, assim, na mobilização e no envolvimento dos vários parceiros presentes no território, em torno de uma suposta visão de futuro que se pretende para a região, no contexto de estratégias regionais partilhadas e investimentos territoriais integrados.

A concentração da intervenção comunitária no alcance das metas da Europa 2020 (Comissão Europeia, 2010) constitui, no contexto do novo enquadramento da política regional europeia, um forte apelo à adoção de estratégias de inovação nacionais e regionais direcionadas para a especialização inteligente (smart specialisation), por um lado, e para estratégias de desenvolvimento territorial sustentável, nomeadamente urbano, por outro.

Em paralelo com a definição das grandes diretrizes europeias, a intervenção comunitária no período 2014-2020 tem também estado no cerne do debate e das motivações políticas nacionais nos últimos tempos. O Plano Nacional de Reformas Portugal 2020 consubstancia, a nível nacional, as diretrizes e as orientações emanadas da Estratégia Europa 2020 (Comissão Europeia, 2010), reafirmando o compromisso do país para com a promoção de um crescimento económico supostamente inteligente, inclusivo e sustentável e a criação de condições para o cumprimento das metas estabelecidas a nível nacional. Em consonância, os objetivos de política económica delineados para o horizonte 2020 encontram tradução em anunciadas reformas estruturais sob alguns grandes vetores de crescimento firmados à escala europeia<sup>102</sup>.

A nível regional e supramunicipal, quer no âmbito da Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Norte (CCDRN), quer no âmbito da Comunidade Intermunicipal do Alto Minho (CIM Alto Minho), tendo em conta o cenário de mudança e de evolução acelerada em que se encontra a região e o país, foi assumida a necessidade de uma estratégia de desenvolvimento de base territorial. Neste sentido, a CIM Alto Minho delineou o “Plano de Desenvolvimento do Alto Minho”, cujos objetivos temáticos subjacentes encontram no espírito das novas orientações da política de coesão europeia e nacional para 2014-2020 um terreno fértil para a sua concretização.

Deste documento, destacamos o Programa de Ação 5 - Alto Minho Coeso e Inclusivo, integrado no objetivo específico 2 - Promover a resiliência por via da coesão, do Objetivo Temático 4: como tornar o Alto Minho uma região mais resiliente, que nos refere que a

---

<sup>102</sup> Crescimento inteligente, por via da promoção do conhecimento, da inovação, da educação e da sociedade digital; Crescimento sustentável, com um reforço da competitividade assente numa mais eficiente utilização de recursos; Crescimento inclusivo, tendo em vista o aumento da participação no mercado de trabalho, a qualificação e a luta contra a pobreza.



construção de um território coeso e inclusivo implica a criação de dinâmicas de atuação em rede que impulsionem o envolvimento de uma gama alargada de agentes sociais, institucionais e culturais do Alto Minho, que agregue uma multiplicidade de competências no sentido de providenciar as respostas necessárias e adequadas aos desafios e constrangimentos que se colocam à região. (AM&A/Cim Alto Minho – Alto Minho: Desafio 2020 - Plano de Desenvolvimento do Alto Minho)

Neste contexto, promover a coesão social e territorial surge como um objetivo de sustentação fundamental para o modelo de desenvolvimento do Alto Minho, ancorado num conjunto de ações que visem o estímulo do trabalho em rede das instituições regionais, numa lógica de articulação supramunicipal. O que se pretende é melhorar os mecanismos de resposta social, o acesso aos serviços básicos e avançados, ao sistema de ensino - pela adequação da oferta formativa às necessidades das empresas que facilitem a inserção na vida ativa -, a aproximação do mundo rural ao mundo urbano, a preservação da memória e da identidade da região e a participação da comunidade nas questões relevantes para o desenvolvimento do território.

Neste sentido, considerando dois projetos estratégicos desta Ação 5, nomeadamente a “Dinamização e monitorização do pacto territorial para a empregabilidade do Alto Minho” e a “Promoção das condições de excelência no ensino obrigatório”, poderia ser aqui enquadrável o desenvolvimento de um conjunto de atividades de caráter diverso, umas de natureza mais conceptual e outras de natureza mais operacional que, concorrendo para a prossecução dos objetivos anteriores, permitissem também o aperfeiçoamento das AEC’s ao nível supramunicipal, nomeadamente através da:

1. Organização de um amplo debate e reflexão, com vista à clarificação do papel e importância das AEC no percurso e desenvolvimento pessoal e escolar dos alunos, do número de atividades a frequentar por cada aluno, do seu financiamento, do número máximo de horas semanais que deveriam ocupar, bem como a pertinência pedagógica da flexibilização dos horários. Tal debate poderia ser materializado num conjunto de pequenos

- seminários ou workshops abertos à participação de todos os atores envolvidos no terreno;
2. Realização de um programa de avaliação mais aprofundado sobre as ofertas educativas locais, nomeadamente das AEC's, em estreita ligação com entidades do ensino superior e outras;
  3. Cooperação supramunicipal entre os serviços educativos de museus, bibliotecas, grupos desportivos, associações artísticas e culturais e outras instituições de modo a rentabilizar e integrar a oferta local existente;
  4. Realização de um número mínimo de saídas/visitas, das entidades promotoras e parceiros, que propiciem a participação das crianças em espetáculos de música, teatro, cinema ou dança, ou ateliês interativos, bem como visitas a exposições a um nível intermunicipal;
  5. Criação e integração de atividades de carácter eminentemente experimental, através do recurso intencional e sistemático a atividades oficiais, no leque de atividades de enriquecimento curricular, de modo a satisfazer as necessidades da comunidade educativa e, não menos importante, o interesse das crianças;
  6. Na lógica da política de descentralização para os municípios, entendidos estes como lugares de negociação/instâncias de poder e centros de decisão, importa fazer uso deste poder junto do ME, de forma a levá-lo a integrar a Iniciação ao Ensino do Inglês no currículo formal, como forma de assegurar o desenvolvimento precoce de competências e evitar potenciais desigualdades no domínio dessa língua e o eventual desinteresse dos alunos no início do 2º ciclo. Desta forma libertar-se-ia espaço e tempo para a escolha de outra língua, por exemplo espanhol ou francês;
  7. Adequação de uma nova forma de recrutamento/seleção e promoção da fixação dos profissionais das AEC's, como condição para conhecer melhor os alunos, a escola e a comunidade e, paralelamente, evitar a mobilidade e melhorar as respetivas condições contratuais;

8. Promoção de condições específicas para uma melhor articulação organizacional e pedagógica entre todos os intervenientes envolvidos;
9. Restabelecimento da possibilidade de pais e alunos optarem pelas atividades de enriquecimento que quiserem;
10. Facultar apoio especializado a crianças com necessidades educativas especiais (NEE) que integrem as turmas/grupos AEC's, uma vez que os professores não possuem formação específica.

Terminamos com uma referência significativa de Antoine de Saint-Exupéry: “O futuro não é um lugar para onde estamos indo, mas um lugar que estamos criando. O caminho não é encontrado, mas construído e o ato de construção muda tanto o realizador quando o destino.”

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- Abrantes, Pedro, Campos, Rita, & Ribeiro, Ana (2009). *Atividades de enriquecimento curricular: Casos de inovação e boas práticas*. Lisboa: CIES-ISCTE.
- Afonso, Almerindo Janela (1997). Para a configuração do Estado-Providência na Educação em Portugal, 1985-1995. *Educação, Sociedade, & Culturas*, 7, 131-156.
- Afonso, Almerindo Janela (1998). Estado, políticas sociais e educação em Portugal, 1985-1995. In Almerindo Janela Afonso, *Políticas educativas e avaliação educacional* (pp. 173-232). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Afonso, Natércio (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Afonso, Natércio (2006). A direção regional de educação: Um espaço de regulação intermédia. In João Barroso (Org.), *A Regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores* (pp. 71-97). Lisboa: Educa.
- Almeida, João Ferreira, & Pinto, José Madureira (1986). Da teoria à investigação empírica: Problemas metodológicos gerais. In Augusto Silva & José Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 55-78). Porto: Edições Afrontamento.
- Almeida, Maria Emília (2006). *Escola a tempo Inteiro: A perspetiva dos pais*. Retirado de [http://www.confap.pt/docs/Escola\\_a\\_tempo\\_inteiro-a\\_perspectiva\\_dos\\_pais.pdf](http://www.confap.pt/docs/Escola_a_tempo_inteiro-a_perspectiva_dos_pais.pdf)
- Amaral, Diogo Freitas (1990). *Curso de Direito Administrativo I*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Amaral, Diogo Freitas (2006). *Curso de Direito Administrativo I* (3a ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Amaro, Roque (1996). A descentralização e desenvolvimento em Portugal: Algumas perspetivas tendo especialmente em conta a questão da educação. In João Barroso & João Pinhal (Orgs.), *A administração da educação: Os caminhos da descentralização* (pp. 15-24). Lisboa: Edições Colibri.

- Arocena, José (1986). *Le développement par l'initiative locale: Le cas français*. Paris: L'Harmattan.
- Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP). (2007). *Transferência de competências da educação*. Documento aprovado no XVII Congresso da ANMP, Ponta Delgada, Açores.
- Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM). (2008). *Programa de generalização do ensino do inglês nos 3º e 4º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico*. Retirado em janeiro 12, 2010 de:  
[http://www.apem.org.pt/page20/page82/files/relatorio\\_apem\\_aec\\_07\\_08.pdf](http://www.apem.org.pt/page20/page82/files/relatorio_apem_aec_07_08.pdf)
- Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM). (2008/2009). *Programa das actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico*. Retirado em janeiro 12, 2010 de:  
[http://www.apem.org.pt/page20/page82/files/relatorio\\_apem\\_aec\\_08\\_09.pdf](http://www.apem.org.pt/page20/page82/files/relatorio_apem_aec_08_09.pdf)
- Associação Portuguesa de Professores de Inglês - Comissão de Acompanhamento do Programa (APPI-CAP) (2007/2008). *Relatório final de acompanhamento*. Retirado em janeiro 12, 2010 de  
[http://www.confap.pt/docs/appi\\_AEC07-08.pdf](http://www.confap.pt/docs/appi_AEC07-08.pdf)
- Associação Portuguesa de Professores de Inglês - Comissão de Acompanhamento do Programa (APPI-CAP) (2008/2009). *Relatório final de acompanhamento*. Retirado em janeiro 12, 2010 de  
[http://www.appi.pt/noticias/doc/RfinalacAPPI\\_AEC08\\_09.pdf](http://www.appi.pt/noticias/doc/RfinalacAPPI_AEC08_09.pdf)
- Azevedo, José Maria (1996). Nove tópicos sobre a descentralização. In João Barroso & João Pinhal (Orgs.), *A administração da educação: Os caminhos da descentralização* (pp.). Lisboa: Edições Colibri.
- Baixinho; António (2008). *Educação e autarquias: Lógicas de ação do poder autárquico face ao poder central e aos micropoderes locais*. Comunicação apresentada no VI Congresso Português De Sociologia: Mundos Sociais: Saberes e Práticas. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa.

- Ball, Stephen J., & Bowe, Richard (1992). Subject departments and the “implementation” of National Curriculum Policy. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), 97-115.
- Balme, Richard, Faure, Alain, & Mabileau, Albert (Dir.). (1999). *Les nouvelles politiques locales*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Barroso, João (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, João (1996). O estudo da autonomia da escola: Da autonomia decretada à autonomia construída. In João Barroso (Org.), *O estudo da escola* (pp. 167-189.). Porto: Porto Editora.
- Barroso, João (1998). Descentralização e autonomia: Devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública. *Revista Colóquio/Educação e Sociedade*, 4, 32-58.
- Barroso, João (1999). A escola entre o local e o global: Perspetivas para o século XXI. O caso de Portugal. In João Barroso (Org.), *A escola entre o local e o global: Perspetivas para o Século XXI* (pp. 129-142). Lisboa: Educa.
- Barroso, João (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: Tendências emergentes em estudos de educação comparada. In João Barroso (Org.), *A escola pública: Regulação, desregulação, privatização* (pp. 19-48). Porto: Edições ASA,
- Barroso, João (2004). A regulação da educação como processo compósito: Tendências e desafios. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes, & Alexandre Ventura (Orgs.), *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barroso, João (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, João (2006a). Introdução: A investigação sobre a regulação das políticas de educação em Portugal. In João Barroso (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e atores* (pp. 11-39). Lisboa: Educa.
- Barroso, João (2006b). O Estado e a Educação: A regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In João Barroso (Org.), *A*



- regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e atores* (pp. 41-70). Lisboa: Educa.
- Barroso, João (org.) (2006). *A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, Dinâmicas e Atores*. Lisboa: Educa.
- Barroso, João, & Pinhal, João (Orgs.). (1996). *A administração da educação: Os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.
- Bell, Judith (1989). *Doing your research project: A guide for the first-time researchers in education and social science*. Milton Keynes: Open University Press.
- Benitez, Puellez (1993). Estúdio teórico sobre las experiências descentralización educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3, 13-40.
- Bogdan, Robert, & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bongrand, Philippe, & Laborier, Pascale (2005). L'entretien dans l'analyse des politiques publiques: un impensé méthodologique ?. *Revue Française De Science Politiques*, 55(1), 73-111.
- Borja, Jordi, & Castells, Manuel (1996). *Local and global*. London: Earthspan.
- Bourdieu, Pierre, Chamboredon, Jean-Claude, & Passeron, Jean-Claude (2005). *Ofício de sociólogo: Metodologia da pesquisa na sociologia*. Petrópolis: Vozes.
- Bradshaw-Camball, Patricia, & Murray, Victor V. (1991). Illusions and other games: A trifocal view of organizational politics. *Organization science*, 2, 379-398.
- Branco, Daniel (1987). 12 anos de poder local: Os caminhos do futuro. *Revista de Poder Local*, 62, 65-70.
- Brass, Daniel J., & Burkhardt, Marlene E. (1993). Potential power and power use: An investigation on structure and behavior. *Academy of Management Journal*, 36, 441-470.
- Bravo, Maria Pilar Colás, & Eisman, Leonor Buendia (1998). *Investigación educativa* (3a ed.). Sevilha: Ediciones Alfar.
- Brunheira, Lina (2000). *O conhecimento e as atitudes de três professores estagiários face à realização de atividades de investigação na aula de matemática*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Burrell, Gibson, & Morgan, Gareth (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. Gower: Aldershot.
- Canário, Maria Beatriz (1995). Partenariado local e mudança educativa. *Inovação*, 8(1-2), 151-166.
- Catarino, Acácio (1995). Desenvolvimento local: A pessoa como centro; o mundo como horizonte. *A Rede Para O Desenvolvimento Local*, 2, 24-25.
- Cerca, Inês (2007). *Poder local e educação: que relação?: A descentralização de competências educativas para o poder local*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Económica da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Cerca, Inês (2008). Poder local e educação: Que relação?. *Cadernos do Observatório dos Poderes Locais*, 13.
- Charlot, Bernard (1994). La territorialisation des politiques éducatives une politique nationale. In Bernard Charlot (Coord.), *L'école et le territoire: Nouveaux espaces, nouveaux enjeux* (pp. 27-48). Paris: Armand Colin.
- Chiavenato, Idalberto (2003). *Introdução à teoria geral da administração: Uma visão abrangente da moderna administração das organizações* (7ª ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Clandinin, Jean, Downey, Aiden, & Huber, Janice (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(2), 141–154.
- Codd, John A. (1988). The construction and deconstruction of educational policy document. *Journal of Educational Policy*, 3(3), 233-247.
- Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP). (2007). *Relatório final de acompanhamento da implementação das atividades de enriquecimento curricular*. Retirado em novembro 30, 2009 de <http://www.dgidec.minedu.pt/basico/Documents/AECRelatorioFinalCAPVsProv.pdf>
- Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP). (2007). *Relatório intercalar de acompanhamento*. Retirado de [http://www.confap.pt/docs/Relatorio\\_Intercalar\\_CAP\\_\(Dez-06\).pdf](http://www.confap.pt/docs/Relatorio_Intercalar_CAP_(Dez-06).pdf)

- Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP). (2008). *Relatório final de acompanhamento*. Retirado em novembro 30, 2009 de [http://www.confap.pt/docs/Relatório\\_Final\\_CAP\\_\(Jul08\).pdf](http://www.confap.pt/docs/Relatório_Final_CAP_(Jul08).pdf)
- Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP). (2008/2009). *Relatório final de acompanhamento das AEC: Programa de generalização do ensino do inglês no 3º e 4º anos e de outras atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico*. Retirado em março 3, 2010 de <http://www.dgidec.minedu.pt/basico/Documents/AECRelatorioFinalCAPVsProv.pdf>
- Comissão Europeia (2010). *Europa 2020: estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. Retirado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:pt:PDF>
- Commaille, Jacques (2004). Sociologie de l'action publique. In Laurie Boussaguet, Sophie Jacquot, & Pauline Ravinet (Org.), *Dictionnaire des politiques publiques* (pp. 413-421). Paris: Les Presses de Sciences Po.
- Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP). (2007). *Relatório de análise e recomendações*. Retirado em janeiro 28, 2010 de [http://www.confap.pt/docs/Analise\\_e\\_contributos-REF-CONFAP.pdf](http://www.confap.pt/docs/Analise_e_contributos-REF-CONFAP.pdf)
- Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP). (2010). *Relatório de acompanhamento 2008-2009: Programa de atividades de enriquecimento curricular. Análise e contributos*. Retirado em setembro 28, 2010 de [http://www.confap.pt/docs/Analise\\_e\\_contributos-CONFAP-2008-09.pdf](http://www.confap.pt/docs/Analise_e_contributos-CONFAP-2008-09.pdf)
- Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física/Sociedade Portuguesa de Educação Física (CNAPEF/SPEF). (2008). *Actividades de enriquecimento curricular: Relatório CNAPEF/SPEF das visitas de acompanhamento no ano lectivo 2007/08*. Retirado em novembro 30, 2009 de [http://www.confap.pt/docs/relatorio\\_AEC\\_-\\_CNAPEF\\_SPEF\\_07-08.pdf](http://www.confap.pt/docs/relatorio_AEC_-_CNAPEF_SPEF_07-08.pdf)
- Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física/Sociedade Portuguesa de Educação Física (CNAPEF/SPEF). (2009). *Actividades de enriquecimento curricular:*

Relatório CNAPEF/SPEF das visitas de acompanhamento no ano lectivo 2008/09. Retirado em novembro 30, 2009 de [http://www.confap.pt/docs/Relatorio\\_2008-09\\_CNAPEF-SPEF -  
\\_Nov09.pdf](http://www.confap.pt/docs/Relatorio_2008-09_CNAPEF-SPEF_-_Nov09.pdf)

- Correia, José Alberto (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- Correia, José Alberto, & Caramelo, João (2003). Da mediação local ao local da mediação: Figuras e políticas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 167-191.
- Correia, José Alberto, & Matos, Manuel (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. In Stephen Stoer, Luíza Cortesão, & José Alberto Correia (Orgs.), *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à educação da crise* (pp. 91-117). Porto: Afrontamento.
- Coutinho, Clara Pereira, & Chaves, José Henrique (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243.
- Cruz, Clara Freire da (2012). *Conselhos municipais de educação: Política educativa e ação pública*. Tese de Doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Cunha, Arlindo (2009). *A regionalização na próxima legislatura*. Comunicação apresentada no Ciclo de Conferências Modernizar o Estado, Aprofundar a Democracia e Desenvolver as Regiões, Viana do Castelo.
- Cunha, Miguel Pina e, Rego, Arménio, Cunha, Rita Campos, & Cabral-Cardoso, Carlos (2004). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Editora RH Lda.
- Cyert, Richard M., & March, J. G. (1963). *A behavior theory of the firm*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Dahl, Robert A (1957). The concept of power. *Behavioral Science*, 2(3), 201-215.
- Delvaux, Bernard (2007). *L'action publique, ou analyser la complexité*. Retirado de <http://knowandpol.eu/IMG/pdf/lr.tr.delvaux1.fr.pdf>
- Denzin, Norman K., & Lincoln, Yvonna (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. São Paulo: Artmed Editora.

- Drory, Amos, & Romm, Tsilia (1990). The definition of organizational politics: A review. *Human Relations*, 43, 1133-1154.
- Duran, Patrice (1990). Le savant et le politique: Pour une approche raisonnée de l'analyse des politiques publiques. *L'Année Sociologique*, 40, 227-259.
- Emerson, Richard M. (1962). Power-dependence relations. *American Sociological Review*, 27, 31-41.
- Evangelista, Gomes (2005). A participação do poder local na administração da educação: A relação escola–autarquia. *Revista Administração Educacional*, 5, 95–113.
- Farrell, Dan, & Petersen, James C. (1982). Patterns of political behavior in organizations. *Academy Of Management Review*, 74(3), 110-122.
- Federação Nacional Dos Professores (FENPROF). (2008). “Recibos verdes” nas A.E.C.: Acusações do ME aos municípios não resolvem grave problema. Retirado em Setembro 4, 2012 de <http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=95&doc=3407&mid=115>
- Federação Nacional Dos Professores (FENPROF). (2010). *Abaixo assinado dos professores do 1º ciclo de ensino básico "Em defesa da melhoria das condições de exercício da profissão e da aprendizagem"*. Retirado em Setembro 4, 2010 de [www.fenprof.pt](http://www.fenprof.pt)
- Felizes, Joel (2000). *Três abordagens do poder local enquanto formas diferenciadas de construção das identidades: Uma breve exploração*. Comunicação apresentada no IV Congresso Português de Sociologia, Coimbra.
- Fernandes, António Sousa (1996). Os municípios Portugueses e a educação: As normas e as práticas. In João Barroso & João Pinhal (Orgs.), *A administração da educação: Os caminhos da descentralização* (pp. 113-124.). Lisboa: Edições Colibri.
- Fernandes, António Sousa (1999a). Descentralização educativa e intervenção municipal. *Noesis*, 50, 21-25.
- Fernandes, António Sousa (1999b). Descentralização educativa e projeto de regionalização. In João Formosinho, António Sousa Fernandes, Manuel Jacinto Sarmiento, & Fernando Ilídio Ferreira, *Comunidades educativas* (pp. 181-198). Braga: Livraria Minho,

- Fernandes, António Sousa (1999c). Os municípios Portugueses e a educação: Entre as representações do passado e os desafios do presente. In João Formosinho, António Sousa Fernandes, Manuel Jacinto Sarmiento, & Fernando Ilídio Ferreira, *Comunidades educativas* (pp. 159-180). Braga: Livraria Minho.
- Fernandes, António Sousa (2000). *Estado, municípios e escolas: O papel da Associação Nacional de Municípios Portugueses*. In Jorge Nascimento (Coord), *O papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática: Actas do Seminário do Centro de Formação Francisco de Holanda*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Ferreira, Fernando Ilídio (1999). O local, o global e a territorialidade educativa. In João Formosinho, António Sousa Fernandes, Manuel Jacinto Sarmiento, & Fernando Ilídio Ferreira, *Comunidades educativas: Novos desafios à educação básica* (pp. 199-223). Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, Fernando Ilídio (2005). *O local em educação: Animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Finkelstein, Sydney (1992). Power in top management teams: Dimensions, measurement and validation. *Academy of Management Journal*, 35, 505-538.
- Fontana, Andrea, & James, Frey (1994). The Art of Science. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *The handbook of qualitative research* (pp. 361-76). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Foucault, Michel (2004). *Microfísica do poder* (23a.ed.). Lisboa. Graal Edições.
- French, John R. P. (1956). A formal theory of social power. *Psychology Review*, 63, 181-194.
- French, John R. P., & Raven, Bertram H. (1959). The bases of social power. In Dorwin P. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* (pp.150-167). Ann Arbor, MI: Institute for Social Research, The University of Michigan.
- Ghiglione, Rodolphe, & Matalon, Benjamin (1997). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

- Gomes, Catarina Antunes (2003). *Territórios educativos: Poderes e mitos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Grawitz (1986). *Methods des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- Greiner, Larry E., & Schein, Virginia E. (1988) *Power and organizational development: Mobilizing power to implement change*. Reading, MS: Addison Wesley.
- Grilo, Eduardo Marçal (1994). O sistema educativo. In António Reis (Coord.), *Portugal: 20 Anos de Democracia* (pp. 406-435). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Guba, Egun G., & Lincoln, Yvonna S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guerra, Isabel C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncípa Editora.
- Handy, Charles (1985). *Understanding organizations* (3rd ed.). London: Penguin.
- Hassenteufel, Patrick (1995) Les groupes d'intérêt dans l'action publique: l'État en interaction. *Pouvoir*, 74, 155-168.
- Hassenteufel, Patrick (2008). *Sociologie politique: L'action publique*. Paris: Armand Colin.
- Herschbach, Dennis (1997). From industrial arts to technology education: The eclipse of purpose. *Journal of Technology Studies*, 23 (3-4), 20-28.
- Hickson, D. J, Astley, W. G, Butler, R. J., & Wilson, D. C. (1981). Organization as power. In L. L. Cummings & B. M. Staw (Eds.), *Research in organizational behavior* (Vol. 3, pp. 151-196). Greenwich, CT: JAI Press.
- Huczynski, Andrzej (1996). *Influencing within organizations*. London: Prentice Hall.
- Instituto Nacional de Estatística (INE). (2011). *Censos 2011: Resultados provisórios; dados relativos a Espanha*. Lisboa: INE – Instituto Nacional de Estadística
- Jobert, Bruno, & Muller, Pierre (1987). *L'État en action*. Paris: PUF.

- Johns, Gary (1996). *Organizational behavior: Understanding and managing life and work* (4th ed.). New York: Harper Collins.
- Krackhardt, David, & Hanson, Jeffrey (1993). Informal networks: The company behind the chart. *Harvard Business Review*, 71(4), 104-111.
- Lascoumes, Pierre, & Le Galès, Patrick (2007). *Sociologie de l'action publique*. Paris: Armand Colin.
- Lascoumes, Pierre, & Le Galès, Patrick (Dir.) (2004). *Gouverner par les Instruments* (1a ed.). Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Lee, Robert, & Lawrence, Peter (1991). *Politics at work*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Leite, Carlinda (2005). A territorialização das políticas e das práticas educativas. In Carlinda Leite (Org.), *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI* (pp. 15-32). Porto: Porto Editora.
- Leite, Carlinda, & Pacheco, José (2010). *Para uma clarificação de conceitos que atravessam "A Prestação do Serviço Educativo", do processo de avaliação externa de escolas*. Retirado de [http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/publs\\_pesquisa.show\\_publ\\_file?pct\\_gdoc\\_id=37835](http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/publs_pesquisa.show_publ_file?pct_gdoc_id=37835)
- Likert, Rensis (1967). *The human organization: Its management and value*. New York: McGraw-Hill.
- Lima, Licínio C. (1999). E depois de 25 de Abril de 1974: Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 57-80.
- Lima, Licínio C. (2004). A reorganização do centro para a recentralização (IV). *A Página da Educação*, 139, Retirado de <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=139&doc=10424&mid=2>
- Mabileau, Albert (1999). Les perspectives d'action publique autour d'un local reconsidéré. In Richar Balme, Alain Faure, & Albert Mabileau (Dir.), *Les nouvelles politiques locales* (pp. 465-477). Paris: Presses de Sciences de Po.
- Madureira, César, Rando, Belén, Alexandre, Helena, & Martins, Margarida (2011). *Avaliação das atividades de enriquecimento curricular nas*



- Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico: Estudo de caso nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto*. Lisboa: INA Editora.
- March, James G. (1962). *The business firm as a political coalition*. Oxford: Blackwell
- March, James G., & Simon, Herbert A. (1958). *Organizations*. New York: Wiley.
- Marques, Helena Torres (1986). 10 anos de poder local, intervenção na Assembleia da República a 12 de Dezembro de 1986. *Cadernos Municipais*, 38-39, 2-4.
- Martins, Jorge (2007). *O papel dos municípios na construção das políticas educativas*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Martins, Jorge I., Mouraz, Ana, & Vale, Ana (2012). *Atividade de enriquecimento curricular: Qual o sentido da mudança*. Porto: FPCEUP.
- Martins, Jorge I., Nave, Gracinda, & Leite, Fernando (2006). *As autarquias e a educação*. Porto: Associação Nacional de Professores.
- Martins, Mário Rui (2001). *As autarquias locais na União Europeia*. Porto: ASA Editores.
- Mayes, Bronston T., & Allen, Robert W. (1977). Toward a definition of organizational politics. *Academy of Management Review*, 2, 672- 678.
- McGregor, Douglas (1960). *The human side of interprise*. New York: McGraw-Hill.
- Merriam, Sharan (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, Robert H. (1980). *Macro organization behavior*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Miller, Danny, & Friesen, Peter H. (1980). Momentum and revolution in organizational adaptation. *Academy of Management Journal*, 23, 591-614.
- Ministério da Educação (2006/2007). *Relatório de acompanhamento do programa de generalização do inglês e de outras atividades de enriquecimento curricular*. Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas ensino básico: 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

- Mintzberg, Henry (1989). *Mintzberg on management*. New York: Free Press.
- Moreira, Vital, & Canotilho, Gomes (2007). *Constituição da República Portuguesa: Anotada*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Morgan, Gareth (1996). *Imagens da organização*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Mouraz, Ana, Pereira, Fátima, & Lopes, Amélia (2011). *School levels articulation: A relevant task for teachers' work*. Comunicação apresentada em Teacher and Teacher education: Towards excellence in curriculum, pedagogy and leadership, ICET World Assembly, University of Glasgow, Glasgow.
- Muller, Pierre (2009). *Les politiques publiques*. Paris: P.U.F.
- Nelson, Cary, Treichler, Paula A., & Grossberg, Lawrence (1992). Cultural studies: An introduction. In Lawrence Grossberg, Cary Nelson, & Paula A. Treichler (Eds.), *Cultural studies* (pp. 1-16). New York: Routledge.
- Nóvoa, António (Coord.). (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, César (1996). O Estado Novo e os Municípios Corporativos. In César Oliveira (Dir.), *História dos municípios e do poder local* (pp. 285-325). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Pacheco, José Augusto (1996). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Padioleau, Jean G. (1982). *L'État au concret*. Paris: PUF.
- Palhares, José Augusto (2007). Para uma (nova) formalização da instituição escolar: Tensões e contradições entre o escolar e o não escolar no 1º ciclo do ensino básico. In *Atas do IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação & III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional*. Lisboa: FPAE.
- Peabody, Robert L. (1962). Perceptions on organizational authority: A comparative analysis. *Administrative Science Quarterly*, 6, 463-472.
- Pedro, Emília Ribeiro (1997). *Análise crítica do discurso*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Pettigrew, Andrew M. (1973). *The politics of organizational decision-making*. London: Tavistock.
- Pfeffer, Jeffrey M. (1981). *Power in organizations*. New York. Harper Collins.
- Pfiffner, Jeffrey M., & Sherwood, Frank P. (1960). *Administrative organization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Pinhal, João (1997). Os municípios e a descentralização educacional em Portugal. In Ana Luís, João Barroso, & João Pinhal (Eds.), *A administração da educação: Investigação, formação e práticas* (pp. 177-195). Lisboa: FPAE.
- Pinhal, João, & Barroso, João (Orgs.). (1996). *A administração da educação: Os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.
- Pinheiro, Odette de Godoy (2000). Entrevista: uma prática discursiva. In Mary Jane Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas* (2a ed., pp. 183-214). São Paulo: Cortez.
- Pires, Carlos (2007). A construção de sentidos em Política Educativa: o caso da escola a tempo inteiro. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 4, 77-86.
- Popkewitz, Thomas (2000), Reforms as the social administration of the child: globalization of knowledge and power. In Nicholas Burbules & Carlos Alberto Torres (Ed.), *Globalization and Education: critical perspectives* (pp. 157-186). New York: Routledge.
- Portas, Nuno (1979). O poder local: Que futuro?. *Cadernos Municipais*, 2, 9-17.
- Ribeiro, Rogério (2005). *Conselho local/municipal de educação: Da construção da política do "local" à edificação jurídica de um espaço dito de participação contextualizada no campo educativo. Constrangimentos e ambiguidades*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Robertson, Susan L., & Dale, Roger (2001). Regulação e risco na governação da educação, gestão dos problemas de legitimação e coesão social e, educação nos estados competitivos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, 117-147.
- Rodrigues, Fernanda, & Stoer, Stephen (1998). *Entre parceria e parceria: Amigos amigos, negócios à parte*. Oeiras: Celta Editora.
- Rodrigues, Fernanda, & Stoer, Stephen R. (1993). *Ação local e mudança social em Portugal*. Lisboa: Fim de Século.
- Ruas, Henrique Barrilaro (1994). O poder local. In António Reis (Coord.), *Portugal: 20 anos de Democracia* (pp. 90-103): Lisboa: Círculo de Leitores.

- Ruivo, Fernando & Veneza, Ana (1988). Seis questões pelo poder local. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 25-26, 7-20.
- Ruivo, Fernando (1990). Local e política em Portugal: O poder local na mediação entre centro e periferia. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 30, 75-95.
- Ruivo, Fernando (2000). *O Estado labiríntico: O poder relacional entre poderes local e central em Portugal*. Porto: Afrontamento.
- Ruivo, Fernando (2002a). Localização de políticas públicas. *Oficina do CES*, 178, 1-11.
- Ruivo, Fernando (2002b). *Poder local e exclusão social*. Coimbra: Quarteto.
- Ruivo, Fernando (2004). Encruzilhadas do poder local. *Cadernos do Observatório dos Poderes Locais*, 2. Retirado de [www4.fe.uc.pt/opl/](http://www4.fe.uc.pt/opl/)
- Ruivo, Fernando, & Francisco, Daniel (1999). O poder local entre centro e periferia. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 52-53, 281-306.
- Salancik, Gerald R., & Pfeffer, Jeffrey (1977). Who gets power- and how they hold on to it: A strategic-contingency model of power. *Organizational Dynamics*, 5, 3-21.
- Sarmiento, Manuel (1994). *A vez e a voz dos professores: Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- Scott, W. Richard (1987). *Organizations: Rational, natural, and open systems* (2nd ed.). Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Silva, José Manuel (2007). Da centralização à municipalização. In Jesus Maria Sousa (Org.), *Educação para o sucesso: Políticas e Actores. Actas do IX Congresso da SPCE* (pp.). Funchal: Sociedade Portuguesa de Ciências de educação/Livpsi.
- Stake, Robert E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Thoening, Jean-Claude (2004). Politique publique. In Laurie Boussaguet, Sophie Jacquot, & Pauline Ravinet (Org.), *Dictionnaire des politiques publiques* (pp. 326-333). Paris: Les Presses de Sciences Po.
- Timsit, Gérard (1986). Les nouveaux modèles d'administration. In Gérard Timsit, *Théorie de l'administration* (pp.169-203). Paris: Économica.
- Tushman, Michael L. (1977). A political approach to organizations: A review and rationale. *Academy Of Management Review*, 2, 206-216.

- Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris : PUF.
- Vecchio, Robert P. (1997). Power, politics, and influence. In Robert P. Vecchio (Ed.), *Leadership: Understanding the dynamics of power and influence in organizations* (pp. 71-99). Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Veneza, Ana (1986). O poder local, 1976-1984: Da indefinição à (des)centralização estatal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 18-19-20, 693-708.
- Vermersch, Pierre, & Maurel, Maryse (Dir.). (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris: ESF éditeur.
- Walsh, Kieron, Hinings, Bob, Greenwood, Royston, & Ranson, Stewart (1981). Power an advantage in organizations. *Organization Studies*, 2, 131-152.
- Weber, Max (1947). *The theory of social and economics organization*. New York: Oxford University Press.
- Weber, Max (1995). Tipos de dominação. In M. Braga da Cruz, *Teorias Sociológicas: os fundadores e os clássicos* (Vol. I, pp. 681-723). Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian.
- Weick, Karl E. (1979). Cognitive processes in organizations. In Barry M. Staw (Ed.), *Research in organizational behavior* (Vol.1, pp. 41-74). Greenwich, CT: JAI Press.
- Weick, Karl E. (1993). Organizational redesign as improvisation. In George P. Huber & William H. Glick (Eds.), *Organizational change and redesign* (pp. 346-379). New York: Oxford University Press.
- Wildavsky, Aaron (1964). *The politics of the budgeting process*. Boston: Little Brown.
- Yin, Robert (1994). *Case study research: Design and methods* (2a Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Yulk, Gary A. (1998). *Leadership in organizations* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.
- Zuker, Elaina (1991). *The seven secrets of influence*. New York: McGraw- Hill.

### **Bibliografia passiva**

- Baixinho, António (2006). *Os municípios e a educação: Um estudo sobre o contributo dos Conselhos Municipais de Educação para a construção de*

- políticas loca*. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Ball, Stephen (1993). Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 3-19.
- Ball, Stephen, & Van Zanten, Agnès (1998). Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes français et britannique. *Éducation et Sociétés*, 1, 47-71.
- Caballo Vilar, Maria Belen (1998). Escola e município: cara a unha acción socioeducativa territorial renovada. *Revista Galega de Educación*, 31, 72-80.
- Canário, Beatriz (1999). *Construir o projecto educativo local: Relato de uma experiência*. Lisboa: IIE/ME.
- Canário, Rui (1996). Nota de apresentação. In Natália Alves, Belmiro Cabrito, Rui Gomes, & Rui Canário, *A escola e o espaço local: Políticas e actores*. Lisboa: IIE.
- Caramelo, João, & Correia, José Alberto (2004). Políticas e figuras do local: Contributos para a construção de um cosmopolitismo comunitário. *Cadernos do ICE*, 7, 59-72.
- Cavaco, Cármen (2003). Fora da escola também se aprende. Percursos de formação experiencial. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 125-147.
- Charlot, Bernard (Coord). (1994). *L'école et le territoire: Nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin.
- Conselho Nacional de Educação (1995). *Educação, comunidade e poder local: Actas do Seminário*. Lisboa: CNE.
- Costa, António Firmino (1986). A pesquisa de terreno em Sociologia. In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 55-78). Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes, António, & Ventura, Alexandre (Orgs.). (2005). *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Estêvão, Carlos A. Vilar (1998). Práticas de interacção institucional das organizações educativas com os seus meios. *Revista de Educação*, 7(1), 65-73.

- Fernandes, António Sousa (1988). A distribuição de competências entre a administração central, regional, local e institucional da educação escolar segundo a Lei De Bases Do Sistema Educativo. In Comissão de Reforma do Sistema Educativo, *Proposta global de Reforma: Relatório final* (pp. 103-148). Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandes, António Sousa (1995). Educação e poder local. *Cadernos da FENPROF*, 29.
- Fernandes, António Sousa (1997). *O conselho local de educação*. Lisboa: FENPROF.
- Fernandes, António Sousa (2000). Municípios e escolas: Normatização e contratualização da política educativa local. In Joaquim Machado, João Formosinho, & António Sousa Fernandes (Coord.), *Actas do Seminário Autonomia, Contratualização e Municípios* (pp. 35-46). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Fernandes, António Sousa (2002). Territorialização educativa e conselhos locais de Educação. In *O particular e o global no virar do milénio: Cruzar saberes em educação, Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 719-731). Lisboa: Edições Colibri/SPCE.
- Fernandes, António Sousa (2005). Município, cidade e territorialização educativa. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes, & Alexandre Ventura (Orgs.), *Políticas e gestão local da educação* (pp. 35-43). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fernandes, António Sousa (2005a). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In António Sousa Fernandes, Fernando Ilídio Ferreira, José Formosinho, & João Machado, *Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 53-89). Porto: Edições Asa.
- Fernandes, António Sousa (2005b). Contextos da intervenção educativa local e a experiência dos municípios portugueses. In António Sousa Fernandes, Fernando Ilídio Ferreira, José Formosinho, & João Machado, *Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 193-223). Porto: Edições Asa.
- Guedes, Graça (2002). *As políticas educativas municipais na área metropolitana de Lisboa: O caso dos Projectos Sócio-Educativos*.

- Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa.
- Lima, Licínio, (1995). Reformar a administração escolar: A recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. *Revista Portuguesa de Educação*, 8(1), 57-71.
- Louis, François (1994). *Décentralisation et autonomie des établissements*. Paris: Éditions Hachette-Education.
- Mabileau, Albert (Dir.). (1993). *A la recherche du "local"*. Paris: L'HARMATTAN.
- Machado, Joaquim (2005). Cidade Educadora e coordenação local da educação. In António Sousa Fernandes, Fernando Ilídio Ferreira, João Formosinho, & Joaquim Machado (Orgs.), *Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 225-264). Porto: Edições Asa.
- Martins, Moisés (1993). Identidade regional e local e intervenção autárquica: Da ideia polarizada de desenvolvimento (paradigma centro/periferia) à definição da comunidade como experiência translocal. In Manuel Silva e Costa, & José Pinheiro Neves (Coord.), *Autarquias locais e desenvolvimento* (pp. 170-186). Lisboa: Edições Afrontamento.
- Matos, Manuel (1999). Modelos de desenvolvimento e projecto educativo. In *Construir uma escola Inclusiva*. Porto: Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanha.
- Mayordomo Pérez, Alejandro (1993). Reforma educativa y municipio: Una reflexión sobre la participación de la comunidad en la dinamización educativa. *Estúdios sobre Educación*, 1993, 165-177.
- Melo, Alberto (1998). *Política e estratégias culturais para o desenvolvimento local*. Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.
- Mesquita, Leopoldo (2000). *Educação e desenvolvimento económico: Contribuição para o estudo da natureza presente de uma relação*. Lisboa: IIE.
- Montalvo, António Rebordão (2005). A privatização da administração municipal. *Revista de Administração Local*, 2005, 209.
- Mozzicafreddo, Juan (1993). Estratégias políticas de desenvolvimento local. In Manuel da Silva e Costa, & José Pinheiro e Neves (Coord.), *Autarquias locais e desenvolvimento* (pp. 79-102). Lisboa: Edições Afrontamento.



- Mozzicafreddo, Juan, Guerra, Isabel, Fernandes, Margarida, & Quintela, João (1991). *Gestão e legitimidade no sistema político local*. Lisboa: Escher.
- Pinhal, João (2004). Os Municípios e a provisão pública de educação. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes, & Alexandre Ventura (Orgs.), *Políticas e gestão local da educação* (pp. 45-60). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pinhal, João, & Viseu, Sofia (2001). *A intervenção dos municípios na gestão do sistema educativo local: Competências associadas ao novo regime de autonomia, administração e gestão*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola/FPCEUL.
- Prata, Manuela (2002). *Autarquias e educação: Das competências legais às morais. Uma Intervenção Emergente. (Um Estudo de Caso numa Autarquia do Ribatejo)*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.
- Prata, Manuela (2003). *À procura de sentido (s) na intervenção em educação: Excertos de um estudo de caso*. Golegã: Pelouro da Educação/Câmara Municipal da Golegã.
- Reis, Isabel (2005). O conselho municipal de educação é um órgão meramente burocrático. *A Página da Educação*, 144. Retirado de <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=144&doc=10773&mid=2>
- Reis, José (1988). Território e sistemas produtivos locais: Uma reflexão sobre economias locais. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 25-26, 127-141.
- Reis, José (1992). *Os espaços da indústria: A regulação económica e o desenvolvimento local em Portugal*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Reynaud, Jean-Daniel (1988). Régulation des les organisations: Régulation de controle et régulation autonome *Revue Française de Sociologie*, XXIX, 5-18.
- Reynaud, Jean-Daniel (1997). *Les règles du jeu: L'action collective et la régulation sociale*. Paris: Armand Colin.
- Ribeiro, Arnaldo (2005). Participação dos cidadãos nas câmaras municipais Portuguesas. *Revista de Administração Local*, 209, 563-589.
- Rodrigues, Filomena (2003). O projecto educativo local do concelho da Golegã (1993-1999). *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 77-101.

- Ruivo, Fernando (1993). Um estado labiríntico: A propósito das relações entre o poder central e o poder local em Portugal. In Manuel Silva e Costa & José Pinheiro Neves (Coord.), *Autarquias locais e desenvolvimento* (pp. 41-48). Lisboa: Edições Afrontamento.
- Santos, Gil (2005). Os conselhos municipais de educação podem ser um logro. *A Página da Educação*, 144.
- Santos, Maria Emília Brederode (2003). A importância da educação artística no desenvolvimento global da criança. *Educare, Aprender*, 1, 13-21.
- Sarmiento, Manuel (1997). *Lógicas de acção: Estudo organizacional da Escola Primária*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Sarmiento, Manuel (1998). Autonomia das escolas: Dinâmicas organizacionais e lógicas de acção. In CFFHA, *Territorialização das políticas educativas: Actas do Seminário*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Sarmiento, Manuel (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: IIE/ME.
- Sarmiento, Manuel (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: IIE/ME.
- Sarmiento, Manuel, & Ferreira, Fernando (1999). Comunidades educativas: A ideia pedagógica e a realidade organizacional. In João Formosinho, António Sousa Fernandes, Manuel Jacinto Sarmiento, & Fernando Ilídio Ferreira, *Comunidades Educativas: Novos desafios à educação básica* (pp. 89-133). Braga: Livraria Minho.
- Sarmiento, Manuel, Parente, Cristina, Matos, Paulo, & Silva, Olívia (2000). A edificação dos TEIP como sistema de acção educativa concreta. In AAVV, *Territórios educativos de intervenção prioritária* (pp. 105-138). Lisboa: IIE/ME.
- Soares, Rogério, *Direito Administrativo*, II, p. 237-263.
- Stoer, Stephen, & Rodrigues, Fernanda (2000). *Territórios educativos de intervenção prioritária: Análise do contributo das parcerias* (Relatório Final). Lisboa: IIE e Porto: CIIE.
- Taipas, Sérgio N. Correia (2002). *A autarquia na construção da política local de educação: Estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta: Lisboa.
- Taylor, Steven J., & Bogdan, Robert (1984). *Introduction to qualitative research methods: The search for meanings*. New York: John Wiley & Sons.

- Trilla Bernet, Jaume (1993). *Otras educaciones: Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.
- Villar, Maria Belén Caballo (2001). *A cidade educadora: Nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Decreto Regulamentar nº. 12/2000, de 29 Agosto, Constituição de agrupamentos de estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico.
- Decreto Regulamentar nº. 2/2010, de 23 Junho, Regulamentação do novo modelo de avaliação de professores.
- Decreto-Lei nº. 255/2007, de 13 Julho, Segunda alteração à Lei 13/2006, 17 Abril, que define o regime jurídico do transporte coletivo de crianças e o transporte escolar.
- Decreto-Lei nº. 286/89, de 29 Agosto, Princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular prevista na alínea e) do n.º 1 do artigo 59.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei nº. 209/2002, de 17 Outubro, Reorganização curricular do Ensino Básico.
- Decreto-Lei nº. 399-A/84, de 28 Dezembro, Normas relativas à transferência para os municípios de novas competências em matéria de ação social escolar em diversos domínios.
- Decreto-Lei nº. 6/2001, de 18 Janeiro, Princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.
- Decreto-Lei nº. 75/2008, de 22 Abril, Regime jurídico da autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação.
- Decreto-Lei nº. 75/2010, de 23 Junho, Simplificação do modelo de avaliação de professores, regulamentação da progressão na carreira e fim da diferenciação entre professores e professores titulares.
- Despacho nº. 19575/2006, de 25 Setembro, Tempos mínimos por áreas na lecionação do 1º ciclo.
- Despacho nº. 22251/2005, de 25 Outubro, Programa de generalização do financiamento de refeições escolares aos alunos do 1º ciclo do Ensino Básico.

Despacho nº. 25650/2006, de 19 Dezembro, Regulamento do programa escola segura.

Lei nº. 67-A/2007, de 31 de Dezembro, Lei Orçamento do Estado para o ano de 2008.

Lei nº. 114/88, de 30 Dezembro, Transferência de competências em matéria de construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos do 1º ciclo do ensino básico.

Lei nº. 115/97, de 19 Setembro, Primeira alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº. 13/2006, de 17 Abril, Transporte coletivo de crianças.

Lei nº. 17-A/2006, de 26 Maio, Primeira alteração à Lei 13/2006, 17 Abril sobre transporte coletivo de crianças.

Lei nº. 24/99, de 22 Abril, Primeira alteração ao Decreto-Lei 115-A/98, 4 Maio.

Lei nº. 41/2003, de 22 Agosto, Primeira alteração ao Decreto-Lei nº. 7/2003, de 15 Janeiro.

Lei nº. 49/2005, de 30 Agosto, Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.

### **Legislação Consultada**

Código Administrativo de 1936/40. Retirado de:

<http://www.fd.unl.pt/Anexos/Investigacao/2195.pdf>

Código do Procedimento Administrativo (CPA ). *Diário da República*, I série-A – No. 26.

Decreto- Lei nº. 69-A/2009, de 24 de Março, Disposições necessárias à execução do orçamento do estado para 2009.

Decreto-Lei nº. 172/91, 10 de maio, Regime Jurídico que define a direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº. 339-A/84, de 28 de Dezembro, Definição e aplicação da ação social escolar.

Decreto-Lei nº. 43/89, de 3 de Fevereiro, Regime jurídico da autonomia das escolas do 2º e 3º ciclos, dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº. 100/84, de 29 de Março, Lei das Autarquias Locais.

- Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de Junho, Regime jurídico do desenvolvimento da educação pré-escolar.
- Decreto-Lei nº 212/2009, de 3 de Setembro, Contratação de técnicos para as AEC's.
- Decreto-Lei nº 77/84, de 8 de Março, Definição das competências municipais em relação a investimentos público.
- Decreto-Lei nº. 115-A/98, de 4 Maio, Regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas de ensino básico e secundário.
- Decreto-Lei nº. 144/2008, de 28 de Julho, Quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de educação com as alterações introduzidas pela Lei nº 3-B/2010, de 28 de Abril.
- Decreto-Lei nº. 144/2008, de 28 Julho, Transferência de competências educativas para os municípios: Criação dos contratos de execução.
- Decreto-Lei nº. 299/84, de 5 Setembro, Transferência para os municípios de novas competências em matéria de transportes escolares.
- Decreto-Lei nº. 7/2003, de 15 Janeiro, Regulamenta os Conselhos Municipais de Educação e aprova o processo de elaboração da Carta Educativa Municipal, transferindo competências para as autarquias locais.
- Decreto-Lei nº. 72-A/2010, de 18 de Junho, Disposições necessárias à execução do Orçamento do Estado para 2010.
- Despacho n.º 8683/2011, de 28 de Junho, Altera o despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio, que define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, na oferta das actividades de enriquecimento curricular e de animação e de apoio à família
- Despacho nº. 12591/2006, de 16 Junho, Reorientação do programa AEC ao nível dos tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino, definindo as normas a observar.
- Despacho nº. 14460/2008, de 26 Maio, Regula a supervisão pedagógica e o acompanhamento das AEC e estabelece os requisitos para a contratação de professores das diversas AEC: Define o apoio financeiro.
- Despacho nº. 14753/2005, de 5 de Julho, Criação do programa de generalização do ensino do Inglês nos 3º e 4º anos do 1º ciclo do ensino básico.

Despacho nº. 147-B/ME/96, de 1 de Agosto, Criação de territórios educativos de intervenção prioritária.

Despacho nº. 16795/2005, de 3 Agosto, Criação do programa AEC.

Despacho nº. 27/97, de 2 de Junho, Criação de agrupamentos de escolas.

Despacho nº. 484/97, de 30 de Junho, Gestão flexível dos currículos do ensino básico.

Lei nº 159/99, de 14 de Setembro, Lei de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais.

Lei nº 169/99, de 18 de Setembro, Lei-quadro de competências e do regime jurídico de funcionamento dos órgãos dos municípios e das freguesias, alterada pela Lei nº 5-A/2002, de 11 de Janeiro.

Lei nº 3-B/2010, de 28 de Abril. Orçamento do Estado para 2010.

Lei nº 42/03, de 31 de Dezembro, Orçamento de Estado de 2004.

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, Lei-quadro da educação pré-escolar.

Lei nº. 1/79, de 2 de Janeiro, Lei das Finanças Locais.

Lei nº. 1/87, de 6 de Janeiro. Finanças locais.

Lei nº. 10/2003, de 13 de Maio, Estabelece o regime de criação, o quadro de atribuições e competências das áreas metropolitanas e comunidades Intermunicipais e suas atribuições.

Lei nº. 11/2003, de 13 de Maio, Estabelece o Regime de criação, o quadro de atribuições e competências das Áreas Metropolitanas e Comunidades Intermunicipais e suas atribuições.

Lei nº. 22/2012, de 30 de Maio, Regime jurídico da reorganização administrativa territorial autárquica.

Lei nº. 42/98, de 6 de Agosto, Lei das Finanças Locais: Alterações à lei das finanças locais.

Lei nº. 46/86, de 14 Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº. 5/97, de 10 Fevereiro, Lei-quadro da educação pré-escolar.

Lei nº. 5-A/2002, de 11 de Janeiro. Primeira alteração à Lei nº. 169/99, de 18 de Setembro, que estabelece o quadro de competências, assim como o regime jurídico de funcionamento, dos órgãos dos municípios e das freguesias.

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

Portaria n.º 1049-A/2008, 16 de Dezembro, Dotação máxima de pessoal não docente.

Resolução de Conselho de Ministros n.º. 44/2010, de 1 de Junho, Sobre o reordenamento da rede escolar.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, de 22 de janeiro, Cria a Comissão de Reforma do Sistema Educativo.

### **Documentos Consultados**

Carta Europeia de Autonomia Local (1985). Retirado de [http://www.igeo.pt/produtos/cadastro/caop/download/carta\\_europeia\\_autonomia\\_local.pdf](http://www.igeo.pt/produtos/cadastro/caop/download/carta_europeia_autonomia_local.pdf)

Gabinete do Ministro Adjunto e dos Assuntos Parlamentares (2011). *Documento verde da reforma da administração local*. Lisboa: Gabinete do Ministro Adjunto e dos Assuntos Parlamentares.

Proposta de Lei n.º. 44/XII, Aprova o regime jurídico da reorganização administrativa territorial autárquica.

Sindicato Nacional dos Trabalhadores da Administração Local (STAL). (2005). *Documento base do fórum poder local, descentralização e regionalização: Que futuro?*. Évora: Edição da Direção Nacional do STAL.

Ministério da Educação/Secretaria de Estado da Administração Local (s.d.). *Memorando de entendimento entre o Ministério da Educação, a Secretaria de Estado da Administração Local e a Frente de Sindicatos da União Geral de Trabalhadores*. Retirado de: <http://www.fne.pt/upload/nao%20docentes/acordo.pdf>

Ministério da Educação/Secretaria de Estado da Administração Local (s.d.). *Memorando de entendimento entre o Ministério da Educação, a Secretaria de Estado da Administração Local e o Sindicato dos Quadros Técnicos do Estado*. Retirado de <http://dialogosocial.wordpress.com/tag/memorando-entendimento/>

Documentos de Contratualização com os Municípios

Sociedade de Consultores Augusto Mateus & Associados (AM&A/Cim Alto Minho). (2013). *Desafio Alto Minho 2020: Plano de desenvolvimento*. Retirado de:

[http://www.altominho2020.com/fotos/editor2/planodesenv\\_altominho\\_2014\\_2020.pdf](http://www.altominho2020.com/fotos/editor2/planodesenv_altominho_2014_2020.pdf)





## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>ANEXO 1 - ENTREVISTAS TRANSCRITAS</b>	<b>3</b>
ENTREVISTA 1 – COORDENADORA DA ESCOLA DA TORRE	5
ENTREVISTA 2 - COORDENADORA DA ESCOLA DE FONTÃO	17
ENTREVISTA 3 - COORDENADORA STA. LEOCÁDIA GERAZ DO LIMA	35
ENTREVISTA 4 – CLUBE NÁUTICO PONTE DE LIMA	59
ENTREVISTA 5 – COORDENADORA EQUIPA DE APOIOS ÀS ESCOLAS VIANA DO CASTELO	73
ENTREVISTA 6 – DIRETOR E SUBDIRETOR ARGA E LIMA	103
ENTREVISTA 7 – PROMOTORA ASSOCIAÇÃO CULTURAL UNHAS DO DIABO	130
ENTREVISTA 8 – ACADEMIA DE MÚSICA FERNANDES FÃO	148
ENTREVISTA 9 – CÂMARA MUNICIPAL DE VIANA DO CASTELO – DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO	163
ENTREVISTA 10 – DIRETORA DO INSTITUTO BRITÂNICO DE PONTE DE LIMA	175
<b>ANEXO 2 - GUIÃO DE ENTREVISTA</b>	<b>197</b>
<b>ANEXO 3 - EXEMPLO DE FICHA DREN-EAE-VCT</b>	<b>203</b>



## **ANEXO 1 - ENTREVISTAS TRANSCRITAS**



## Entrevista 1 – Coordenadora da escola da Torre

Investigadora – A entrevista na escola EB1 da Torre, com a professora Maria do Céu, coordenadora da escola. Esta entrevista vai ser feita na âmbito do estudo de caso que o centro de investigação Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto se encontra a realizar sobre as AEC's. O estudo comparativo entre agrupamentos do porto e o agrupamento externo da Arga e do Lima. Fica expressa a solicitação de autorização para utilização dos dados da entrevista, portanto tenho a sua autorização para utilizar estes dados?

Coordenadora da escola da Torre – Sim, sim!

Investigadora – Informo também que esta entrevista será transcrita e que haverá um retorno para leitura e retificação dos dados se caso não estejam transcritos da forma adequada.

A primeira questão que eu coloco, e já tivemos uma conversa informal antes disto, tem a ver com a leitura que a coordenação da escola faz sobre este decreto e esta transferência de competência, ou seja, nós já tínhamos falado que desde 2005 a escola já faz atividades se calhar sobre outra designação, não é? Atividades complementares...

Coordenadora da escola da Torre – De complemento curricular...

Investigadora – Exato. São outra designação, portanto a escola já vem a desenvolver...

Coordenadora da escola da Torre – Já, já, já. Inicialmente a proposta também era inglês, música, a natação que houve sempre, e expressão plástica, penso eu.

Investigadora – Portanto, mantiveram sempre...

Coordenadora da escola da Torre – O único acréscimo foi precisamente a expressão dramática.

Investigadora – A expressão dramática. E relativamente à contratação dos professores também era via Câmara Municipal?

Coordenadora da escola da Torre – Eu tinha ideia que sim.

Investigadora – [hmm,hmm]

Coordenadora da escola da Torre – Portanto, não...até... pelo menos inicialmente sempre achei que tinha a ver com a Câmara Municipal

Investigadora – [hmm,hmm]

Coordenadora da escola da Torre – Portanto, desde essa data.

Investigadora – Pessoal docente é que não? Ou também era da competência da...

Coordenadora da escola da Torre – Eu isso não lhe posso dizer. Eu isso não tenho conhecimento. Eu achei...eu sempre pensei que fosse realmente por parte da Câmara.

Investigadora – Ou seja, não notou nenhuma diferença a partir de 2008, 2009?

Coordenadora da escola da Torre – Não.

Investigadora – Foi um procedimento que já vinha a ser normal dentro da escola?

Coordenadora da escola da Torre – Exactamente, exactamente.

Investigadora – Ok.

Coordenadora da escola da Torre – Até porque a professora de Inglês eu penso que se mantém desde essa altura... e continua a ser a mesma professora.

Investigadora – [hmm,hmm]. Diga-me uma coisa, portanto neste, nestes... presumo que seja desde 2005, não sei, mas desde essa altura... qual é que acha que a implicação destas atividades no modo de vida das crianças, nas famílias, na organização da escola?

Coordenadora da escola da Torre – Em termos de organização da escola, a escola possui apenas duas salas, portanto não há nenhum espaço onde os professores possam ficar a fazer preparação de atividades, onde possam ficar a fazer a planificação, a tirar fotocópias, fazer qualquer tipo de trabalho, a não ser neste pequeno hall de entrada de um lado e do outro, portanto não há mais espaço nenhum e em termos de espaço as salas estão ocupadas e os miúdos estão aqui desde as nove da manhã às 17.30 sempre no mesmo espaço.

Investigadora – Portanto... escola a tempo inteiro.

Coordenadora da escola da Torre – Exatamente. Eu acho que isso é um dos inconvenientes, não é, porque...

Investigadora – Falta de espaço

Coordenadora da escola da Torre – Falta de espaço. Portanto, a única actividade que é fora da escola é a actividade da natação, que é na piscina. De resto....

Investigadora – Piscina Municipal em Viana?

Coordenadora da escola da Torre – Em Viana do Castelo. [eee] De resto, portanto, o espaço é sempre este, só trocam de sala, porque entretanto este ano, o primeiro ano está com o segundo na outra sala. E o terceiro está com o quarto aqui, portanto há essa troca de salas porque pertencem a turmas

diferentes, mas quando os grupos eram [eee] primeiro e segundo, terceiro e quarto mantinham-se na mesma sala desde o início até ao fim das atividades.

Investigadora – Em termos de horário? É um horário flexível? Flexível, na medida em que vocês dão primeiro a parte curricular, ou encaixam as atividades?

Coordenadora da escola da Torre – A nível do nosso agrupamento sempre houve o cuidado de só haver um dia de flexibilização, portanto, que este ano é à segunda feira em que eles têm às nove horas a actividade de natação e depois as aulas começam às onze e decorrem seguidas até às dezassete e trinta, portanto não há...

Investigadora – E depois a partir das dezassete e trinta é que é as atividades?

Coordenadoras da escola da Torre – Não, não têm atividades nesse dia porque já tiveram a piscina. Pronto.... Portanto, esse é o único dia que em termos da nossa flexibilização primeiro eles têm a actividade de enriquecimento curricular e depois é que têm as atividades lectivas normais. Nos outros dias têm sempre atividades lectivas das 9 às 15.30 e nos dias de apoio ao estudo têm até às 16.30 atividades lectivas e depois é que começam as AEC's. Portanto, não há atividades intercaladas com a actividade lectiva.

Investigadora – Ah, pronto, então...

Coordenadora da escola da Torre – Mas isso tem sido uma preocupação do nosso agrupamento, porque há outros agrupamentos em que não acontece isso.

Investigadora – Ou seja, tem as atividades normais curriculares e depois, com exceção de segunda feira, depois é que iniciam as atividades extra curriculares.

Coordenadora da escola da Torre – Sim.

Investigadora – Ou seja, o Inglês não está incluído nestas..., porque o inglês é a actividade extra curricular...

Coordenadora da escola da Torre – Exatamente.

Investigadora – O inglês é dado após, e a expressão dramática, tudo após essa...

Coordenadora da escola da Torre – Sim, sim, sim, sim!

Investigadora – E em sala fica só o monitor?

Coordenadora da escola da Torre – Fica o monitor ou fica a professora se tiver que ficar cá a fazer algum trabalho, quando....quando... Como lhe digo... quando temos uma acta, um trabalho, e normalmente a minha colega que fica sempre a fazer preparação da aula para o dia seguinte, normalmente fica na sala ou no hall de entrada

Investigadora – [hmm,hmm]



Coordenadora da escola da Torre – E portanto é o tal inconveniente da falta de espaço, não é, porque...

Investigadora – E eu volto outra vez a esta implicação nos modos de vida das crianças e das famílias e da.... Os pais estão satisfeitos em ter as crianças aqui neste horário completo..., não estão? Têm muita, ou seja, a adesão às AEC's é 100%?

Coordenadora da escola da Torre – É 100% é!

Investigadora – É?!

Coordenadora da escola da Torre – É. Portanto, eu deduzo que eles estão contentes porque se não, não os inscreviam. Claro que há um ou outro aluno que tem uma ou outra actividade e que falta um ou outro dia. Pronto, mas de uma maneira geral...

Investigadora – São as actividades ainda extra que estão [...], que estão aqui?

Coordenadora da escola da Torre – Sim, sim, sim. Mas nas aulas, um aluno ou outro que se tem uma consulta com a psicóloga, ou... outro tipo de ..., de..., de actividade, falta nesse dia mas, portanto, continua a vir nos outros.

Agora, portanto eu penso que eles estão, estão contentes. Na reunião não foi feita nenhuma sugestão de proposta de novas actividades, portanto deduzo que estão contentes com [riso] esta oferta. Em termos de tempo para estudo, as colegas queixam-se que realmente eles estão muito tempo na escola, lhes falta muito tempo para brincar, para consolidar conhecimentos, para preparar as matérias que são dadas. Eles passam aqui muito tempo. No verão eles chegam a casa, cansados, mas ainda é dia, no Inverno chegam a casa de noite, porque os que são transportados na carrinha saem daqui por volta das 6 horas.

Investigadora – E nota diferença de comportamento, entre..., uma vez que as actividades extra curriculares são..., são...

Coordenadora da escola da Torre – Há muita diferença de comportamento.

Investigadora – Há?!

Coordenadora da escola da Torre – Há, há!

Investigadora – Mas porquê? Porque não há um respeito para com o próprio professor, porque eles não o vêem da mesma maneira que os outros professores, porquê que acha que isto acontece? Porque eles estão já cansados?

Coordenadora da escola da Torre – Possivelmente porque estão cansados, porque estão dentro do mesmo espaço, porque estão constantemente na presença de um adulto e terem que responder, não é..., ao que o adulto lhes pede [hmm], possivelmente por isso, mas que há diferença entre o

comportamento dos alunos na sala de aula, quando a professora fica cá, a professora da turma fica a fazer qualquer coisa, a tirar fotocópias ou a preparar alguma coisa, há a presença da professora e a actividade decorre melhor. Quando a professora não está é mais complicado [...], é mais complicado e há algumas queixas de, pronto..., dos próprios monitores. Também pelo que eu me tenho apercebido e pelo que eles têm referido nas reuniões, o comportamento foi melhorando ao longo do ano.

Investigadora – [hmm, hmm].

Coordenadora da escola da Torre – Pronto, no início era pior, portanto também já foram...

Investigadora – E a nível de queixas dos próprios monitores, ou seja, eles sentem-se inferiorizados relativamente aos..., aos..., aos titulares?

Coordenadora da escola da Torre – Não tenho conhecimento. Da nossa parte não.

Investigadora – Uma vez por..., isto é, acha que existe aqui alguma diferença, ou a escola faz alguma diferença entre os monitores?

Coordenadora da escola da Torre – Da minha parte não como coordenadora [risos], portanto eles são acolhidos como colegas, aliás é assim que funciona.

Investigadora – Mas eles próprios sentem essa diferença?

Coordenadora da escola da Torre – Eles próprios eu não sei.

Investigadora – A nível de estabilidade?

Coordenadora da escola da Torre – Pois, se calhar eles sentem mais essa diferença do que nós em relação a eles e também não lhes passamos de maneira nenhuma essa ideia porque para nós são nossos colegas, não é?

Investigadora – [hmm, hmm]

Coordenadora da escola da Torre – Aliás, até a professora de música é uma colega educadora que faz, portanto, no horário extra o horário normal, vem dar a actividade de música e portanto nunca, nunca existiu da nossa parte [riso].

Investigadora – Portanto, neste caso concreto desta escola os professores são contratados pela câmara municipal?

Coordenadora da escola da Torre – Sim.

Investigadora – Ou seja, a não ser a actividade física, que é com as piscinas, mas também é directamente...

Coordenadora da escola da Torre – Mas tenho a impressão que também tem a ver directamente com a câmara municipal.

Investigadora – [hmm, hmm].

Coordenadora da escola da Torre – Os monitores tenho a impressão que também são contratados pela câmara.

Investigadora – Pois, por exemplo há outras escolas do agrupamento que pertencem ao concelho de Ponte de Lima que são pela escola de música, os professores são da escola de música...

Coordenadora da escola da Torre – Pronto, o...o..., eu penso que a nível da música, pelo menos este ano o professor não me tem feito assim grande feedback em relação a isso, mas em relação ao ano passado, a professora de música estava a ter portanto, formação na academia de música e portanto havia o acompanhamento das atividades.

Investigadora – [hmm, hmm].

Coordenadora da escola da Torre – Eu penso que este ano será [...] a mesma coisa. Eu não sei se eles têm aqui alguma [...], alguma referência a isso porque no ano passado realmente, não sei se tem a ver com a formação dos professores [...]

Investigadora – [hmm, hmm].

Coordenadora da escola da Torre – Porque era uma professora que não era professora de música, era uma profess..., era uma educadora [...]. Aqui não faz nenhuma referência, só tem mesmo as planificações. Mas até mesmo a própria planificação tinha a ver com o que era estipulado pela academia.

Investigadora – [hmm, hmm]. Muito bem. [aaa] Quanto a nível de planificação das atividades [aaa], quem é que decide estas [...] estas áreas, estas atividades como é que elas são planeadas, há intervenção ou opinião dos pais, há intervenção ou opinião dos professores daqui, vocês são ouvidos, [aaa], como é que isto funciona? Ou é a câmara que vos diz “Este ano vai haver isto, isto e isto” ou “É o agrupamento que diz...”?

Coordenadora da escola da Torre – Pronto. Há uma oferta, realmente a câmara faz oferta da música, inglês [...] e penso que artes.

Investigadora – [hmm, hmm].

Coordenadora da escola da Torre – E depois tenho impressão que há, tem havido pelo menos da parte da nossa escola como tivemos uma boa experiência com a professora do agrupamento que veio, que fez um trabalho excelente aqui a nível da expressão dramática, todos os anos nós costumámos, ... informámos os relatórios que fazemos de final de período, costumamos informar o agrupamento que gostaríamos de manter essa actividade, pronto. E este ano, e pronto temos mantido, não com a professora do agrupamento, e penso que [...] que perdeu [...]

Investigadora – [hmm, hmm].

Coordenadora da escola da Torre – Em qualidade. Acho que [...] perdeu, portanto, o tipo de trabalho feito era, era um trabalho completamente diferente, pronto. Em termos da planificação portanto, é fornecido o plano anual de atividades, é pedida a colaboração para as tais atividades que nós fazemos a nível de agrupamento, como o natal, o carnaval portanto, nós este ano temos escolhido foi cada escolha escolheu, escola e jardim-de-infância, um país e foi trabalhado o país e foi feito uma actividade relacionada com esse país no natal, portanto com a colaboração das AEC's. Foi feito o desfile de carnaval também relacionado com o mesmo país e vai agora na semana cultural...

Investigadora – Com todas as atividades? Ou seja, com a expressão artística, com a música, com... a expressão plástica...

Coordenadora da escola da Torre – Mais umas do que outras.

Investigadora – É?!

Coordenadora da escola da Torre – Mais umas do que outras. Mais a música, mais a expressão dramática..., pronto.

Investigadora – E portanto há um bom trabalho de equipa?

Coordenadora da escola da Torre – Sim, há um bom trabalho de equipa. E depois sempre, em questões pontuais, eu por exemplo ali eu estou a ver aqueles castelos, portanto aquilo foi um trabalho de expressão dramática, articulado com a professora da turma, porque na altura estava a dar a parte da história de Portugal e portanto a actividade de expressão dramática consistiu em, ... portanto fazer a dramatização de uma... de uma cena num castelo com várias personagens e portanto isso foi trabalhado a nível da expressão dramática. E depois a nível da expressão plástica é... é pouco tempo [...] mas também tem sido feito trabalhos para o dia do pai, para dia da mãe.

Investigadora – [hmm, hmm].

Coordenadora da escola da Torre – Pronto esses trabalhos que normalmente a escola vai fazendo ao longo, ao longo do ano. Agora a planificação [eee], a planificação é feita pela professora, portanto de acordo com as ideias que os professores titulares de turma lhe vão fornecendo, de acordo com o plano de atividades, depois elabora a planificação. Não sei se depois têm outras orientações [eee] superiores.

Investigadora – E a nível de acompanhamento e supervisão é a professora titular?

Coordenadora da escola da Torre – É a professora titular de turma.

Investigadora – Ok. Tudo bem. [aaa] Qual é a sensação... alguma crítica que tenha a fazer a estas AEC's além de ser, prontos, dos miúdos estarem aqui em sala todo, que é um do aspecto menos positivo.

Coordenadora da escola da Torre – Menos positivo o não mudarem de espaço.

Investigadora – Acha que deveria ser o agrupamento a contratar em vez de ser a câmara?

Coordenadora da escola da Torre – Acho que sim, acho que sim.

Investigadora – Como é que vê estas coisas?

Coordenadora da escola da Torre – Essa acho que é a minha opinião e a opinião das colegas também que, se calhar em termos de..., de formação nós temos, temos constatado de que [eee] se calhar, pela experiência que temos tido das aulas de música dadas por um professor de música do agrupamento, [eee] o tipo de conteúdos trabalhados, o tipo de atividades desenvolvidas são diferentes. E como temos uma ótima experiência com a actividade de expressão dramática [eee] por uma professora do agrupamento que penso que completou horário ou qualquer coisa do género, porque haviam uns furos e não havia a oferta da câmara e portanto foi nesse, nesse aspecto e para colmatar isso que a professora veio. E como foi o trabalho que foi excelente, portanto, foi um trabalho ao longo de todo o ano desde o trabalho da exploração ao nível do texto, ao nível da [...] eles fizeram um teatro, portanto o grupo do 3º e 4º ano fez uma apresentação, o 1º e o 2º outra apresentação e depois ela trabalhou tudo, desde a construção da história, desde a construção do texto, desde a construção das próprias caracterizações [eee], os ensaios para depois na semana cultural apresentar o espectáculo.

Investigadora – Então acha que as câmaras estão a recrutar gente com menos competências?

Coordenadora da escola da Torre – Eu não digo que sejam... não é, porque naturalmente eles têm competência para...

Investigadora – Mas assim a que nível? Acha que são pessoas mais novas, mais inexperientes ... [hmm]

Coordenadora da escola da Torre – Não sei. Eu não sei. [...] Eu não sei, nem queria estar a [risos] não queria estar de modo nenhum a dizer que eles não estão preparados.

Investigadora – Estou a dizer de uma forma...

Coordenadora da escola da Torre – Agora se calhar por ser...

Investigadora – Porque isto não é só nesta escola, não é? Isto é, com certeza terá uma visão global também do agrupamento quando está com as colegas e em reuniões.

Coordenadora da escola da Torre – Exactamente. Eu... eu continuo a dizer é que se calhar se fossem alargados..., se fosse alargado o horário dos professores do agrupamento de modo a que conseguissem fazer esta cobertura de AEC's nas escolas portanto, os professores de música a terem mais horas no horário para poderem dar as aulas de música...

Investigadora – E isso não sobrecarregaria os professores [...] em termos de horário? Estou eu a perguntar?

Coordenadora da escola da Torre – Eu penso que não, porque se isso já tivesse estipulado, não é..., o professor de música ao ser contratado já saberia que ia fazer mais horas para... não é? Portanto [eee] isto também é uma das opiniões mais dos professores titulares de turma que estão em contacto com, e supervisionam as atividades e eles realmente têm manifestado essa opinião que possivelmente, se os professores fossem os professores do agrupamento, talvez as coisas funcionassem de forma diferente. [risos]

Investigadora – Olhe... não sei... eu agora tenho só aqui um conjunto de palavras, que gostaria que me dissesse destas palavras ou expressões, o quê que define melhor nesta escola as AEC's no fundo, não é?

Coordenadora da escola da Torre – [...] Aprendizagem, oportunidade, claro que sim. [...]

Investigadora – Ou se quer acrescentar mais alguma, obviamente.

Coordenadora da escola da Torre – Claro que a escola a tempo inteiro. [...] E aqui em relação à escola a tempo inteiro [eee] [...], claro que há pais que realmente têm necessidade porque trabalham e chegam muito tarde e portanto têm mesmo necessidade, outros se calhar não teriam tanta [eee] [...].

Eu não diria insucesso escolar mas que há um decréscimo de sucesso.

Investigadora – Acha?

Coordenadora da escola da Torre – Desde, desde, desde que foram implementadas as AEC's, pelo menos se não, se não é o insucesso é a falta de preparação. Muitos dos meninos não fazem trabalhos em casa, não estudam.

Investigadora – Nem no apoiam ao estudo ou seja, limitam-se a este apoio ao estudo.

Coordenadora da escola da Torre – Limitam-se a este apoio ao estudo, alguns.

Investigadora – E ao nível do inglês, não acha que melhoram depois no, nos anos...

Coordenadora da escola da Torre – Eu penso que sim, eu penso que sim. Penso que foi uma boa aposta. O inglês penso que foi uma boa aposta. [...] [...]

Investigadora – Portanto, assinalou aprendizagem, é isso?

Coordenadora da escola da Torre – Aprendizagem, claro. Há sempre aprendizagens. [...] [...] A escola a tempo inteiro. Oportunidade porque têm oportunidade de...

Investigadora – De experimentarem outras...

Coordenadora da escola da Torre – De experimentarem outras, outras coisas, outras disciplinas, outras atividades. Criatividade também [...]. Também desenvolvem a criatividade. [...] [...]

Investigadora – Alguma assim menos positiva que queira assinalar e que não esteja aí. De mau funcionamento ou... [...]

Coordenadora da escola da Torre – Eu penso que, pronto, de uma maneira geral o que eu acho que é menos positivo é precisamente o comportamento, o comportamento dos alunos. E a diferença, portanto, eles abusam muito mais [...] eles abusam muito mais, era o que eu estava a dizer, eles abusam muito mais com...

Investigadora – Indisciplina?

Coordenadora da escola da Torre – É.

Investigadora – Do que disciplina?

Coordenadora da escola da Torre – Acho que sim, do que disciplina. Claro que pronto, tudo isto tem sido com intervenção dos professores titulares de turma, com as chamadas de atenção, com um castigo ou outro num caso mais complicado. Pronto, tudo isto têm-se tentado conjugar tudo para que as coisas corram bem, mas realmente nota-se que há, e então pronto. Outra das coisas, é que este ano, principalmente este ano, os professores têm sido [...] substituídos. Uma professora estava grávida, pronto, mas outra entretanto faltou, esteve doente. Houve muita substituição também.

Investigadora – Ou seja, os miúdos têm sido...

Coordenadora da escola da Torre – E portanto têm vindo muitos professores novos e depois nós sabemos como eles são, que também estão sempre a tentar ver até onde podem ir e pronto.

Investigadora – [hmm, hmm].

Coordenadora da escola da Torre – De resto [...]

Investigadora – Isso se calhar tem também um bocadinho a ver com..., com os contratos se calhar algo precários.

Coordenadora da escola da Torre – Pois, porque realmente eles também estão numa condição. [...] Até, até, [...] o facto de ser o próprio agrupamento a contratá-los, daria se calhar um estatuto, a nível remuneratório a esses professores, porque teriam a oportunidade de, de serem colocados em agrupamentos porque seriam alargados os quadros do agrupamento, não é..., e as ofertas de..., portanto isso seria o ideal. Tinham um estatuto diferente eles próprios, ganhavam muito mais e depois...

Investigadora – Mas isso era, ..., mexia com, com a colocação...

Coordenadora da escola da Torre – Com a contratação de professores.

Investigadora – Exato. E isso neste momento está congelado, não é?

Coordenadora da escola da Torre – Pois. Seriam contratados como professores, exactamente! Porque realmente também temos que admitir que muitos fazem um esforço muito grande e os quilómetros que fazem para percorrer...

Investigadora – Pois, porque os .....(24.24) são os mesmo, não é?

Coordenadora da escola da Torre – São os mesmo. [eee] Dão aulas aqui, dão aulas em Vila Mou, centro escolar, portanto, só os quilómetros que fazem para aquilo que ganham, realmente eles são muito explorados, isso sem dúvida. Acho que, acho que apesar de tudo eles dão muito deles para aquilo que recebem isso é verdade [risos]. Agora se fosse, portanto, isso também seria penso eu uma melhoria de condições para eles se realmente a contratação fosse através do agrupamento.

Investigadora – Muito bem. Sim senhora, professora...

Coordenadora da escola da Torre – Aumentaria o horário de oferta, não é?

Investigadora – Dos próprios professores?

Coordenadora da escola da Torre – Dos próprios professores.

Investigadora – Mas acha que os professores não se queixariam disso?

Coordenadora da escola da Torre – Não... repare, nós estamos a falar de professores com um horário incompleto, não é? Portanto, se houver oferta de horário incompletos seria uma forma de os completar, não é? Portanto, seria positivo nesse aspecto acho eu. E portanto acho que [...] acho que funcionaria melhor, mas isto é a minha opinião [risos].

Investigadora – [risos] Claro. E que eu agradeço muito, por isso é que vim cá falar também consigo. Não sei se tem alguma coisa mais a acrescentar, [...] que tenha a ver com as AEC's que ache relevante focar?

Coordenadora da escola da Torre – Eu acho que já foi...

Investigadora – Ou seja, o vosso contacto é agrupamento, certo?

Coordenadora da escola da Torre – Sim.



Investigadora – E portanto, o agrupamento é que tem contacto directo com a autarquia, é isso?

Coordenadora da escola da Torre – Sim, sim. Ali em termos... aliás nós vamos proceder já até ao dia 25 com uma pré-inscrição para o próximo ano, para que as turmas sejam feitas, para que seja feita a proposta depois à câmara das turmas para organizar...

Investigadora – Mas isso é tudo via agrupamento?

Coordenadora da escola da Torre – Via agrupamento.

Investigadora – Exactamente, era isso que eu queria saber. O agrupamento é que tem contacto sempre directo com a autarquia?

Coordenadora da escola da Torre – Sempre, sempre, sempre. Mesmo até em termos de faltas e de substituições e isso tudo.

Investigadora – Ou seja, se eu quiser falar com um conjunto só de professores titulares e de AEC's será melhor via agrupamento, é isso? Um conjunto de professores titulares... fazer um...

Coordenadora da escola da Torre – Se calhar, se calhar...

Investigadora – Numa reunião...

Coordenadora da escola da Torre – É... se calhar, mas também pode falar com o professor António Joaquim, que é o membro da direcção e portanto ele....

Investigadora – Não, isso eu já falei. [riso]

Coordenadora da escola da Torre – Agora [eee] não sei, só entrando em contacto com as pessoas e talvez numa reunião.

Investigadora – É. Fazer uma pequena mesa. Nem é preciso... é uma conversa em que as pessoas dão as suas opiniões, como estamos aqui a conversar, de forma informal.

Coordenadora da escola da Torre – Pois, pois, pois.

Investigadora – Até porque às vezes há ideias que em grupo surgem, não é?

Coordenadora da escola da Torre – Claro.

Investigadora – Pronto, ok. Muito obrigada, vou desligar.

## Entrevista 2 - Coordenadora da escola de Fontão

Investigadora – Não é necessário fazer o enquadramento da entrevista porque já o fiz antes [aaa] só vai ficar registada a solicitação expressa da autorização para utilização dos dados, [aaa] conferindo obviamente todos os, todos os...toda a privacidade e todo o sigilo e toda a ética deontológica que, que... agregada e este tipo investigação. [aaa] E, e, e...haverá um retorno da entrevista escrita para, na eventualidade de eu ter percebido alguma coisa mal e haver necessidade de rectificação portanto, não será para já porque isto ainda leva tempo a transcrever, [aaa] mas depois haverá um retorno para ler o que foi dito, o quê que foi falado, se houver necessidade de fazer alguma rectificação.

Pronto, o que eu queria perceber [eee], quais são as vossas ofertas em termos de, de... AEC's?

Coord. da escola de Fontão – Temos educação musical, inglês, educação física e artes plásticas.

Investigadora – Esta escola pertence ao concelho de Ponte de Lima e portanto as artes plásticas são afetas directamente à câmara?

Coord. da escola de Fontão – Eu penso que está tudo ligado com a câmara porque qualquer problema, quando há faltas e tudo mais eu comunico à câmara.

Investigadora – O inglês tem-se conhecimento que é com o instituto britânico.

Coord. da escola de Fontão – É com o instituto britânico. E a música é com a academia de música.

Investigadora – E foi sempre assim?

Coord. da escola de Fontão – Foi sempre assim desde o início. Foi sempre assim!

Investigadora – [aaa] E como é que tem corrido? [riso]

Coord. da escola de Fontão – [aaa] Pronto, falando por este ano que está a decorrer, tem, tem-se passado muito bem, os miúdos são bastante participativos, não costumam faltar, é muito raro um aluno faltar a uma actividade extra curricular. A única coisa que correu mal este ano foi o inglês, pronto, porque tivemos aqui uma, uma licenciada, não sei se era licenciada ou se não era muito jovem e começou a faltar muito. Faltava muito, faltava. Entretanto começou a apresentar desculpas que tinha um namorado que tinha tido um acidente, entretanto, depois que estava em coma. [eee] Não avisava, não costumava avisar e temos aí, eu tenho aí no mapa das faltas que tirava todos os meses para o agrupamento e depois até tive que dar conhecimento também à câmara e

ao instituto. Primeiro eu dava à câmara e com a câmara eu não consegui resolver nada portanto, aí eu apercebi-me que tinha de falar directamente com o instituto, e o caso já foi resolvido. Portanto, ela era capaz de vir hoje, à quinta feira ela vinha de manhã e não vinha, e vinha à tarde aos miúdos de 3º ano. Amanhã era outra vez 4º ano ao final da tarde era capaz de vir [eee] muito tarde ou então vir à hora e sair mais cedo, quer dizer ela tinha sempre qualquer problema. E pronto, falamos com a D. Helena e ela foi posta fora daqui. Este ano há uma outra aqui a substituir e os miúdos estão muito contentes com ela, muito contentes.

Investigadora – [hmm, hmm]

Coord. da escola de Fontão – Não tem nada a ver com a professora que tinham aqui anteriormente. Estão muito atrasados e isto preocupa-me porque é um 4º ano e não gostava que os miúdos fossem assim para o agrupamento com os olhinhos, porque eles não sabem absolutamente nada.

Investigadora – E diga-me uma coisa [aaa] os alunos todos há uma cobertura a 100% do...? Quantas turmas é que têm aqui?

Coord. da escola de Fontão – Temos três turmas.

Investigadora – Três turmas!

Coord. da escola de Fontão – Três turmas.

Investigadora – De alunos?

Coord. da escola de Fontão – De alunos. Temos 1º ano e 2º mas isso não é a mesma professora é um professor. Isso tem sido...

Investigadora – 1º e 2º anos estão juntos?

Coord. da escola de Fontão – O 1º e o 2º estão juntos.

Investigadora – De quantos alunos?

Coord. da escola de Fontão – Dezoito.

Investigadora – E estes dezoito.... E depois?

Coord. da escola de Fontão – Depois temos o 4º ano com treze. E o 3º ano também com 13.

Investigadora – E há uma cobertura a 100%? Os alunos todos estão nas AEC's?

Coord. da escola de Fontão – Estão todos nas AEC's até porque nós uma..., no início do ano, fazemos uma declaração aos pais se querem ou não e eles assinam.

Investigadora – Exatamente. Não é obrigatório.

Coord. da escola de Fontão – Não é obrigado. E todo o mundo assina e os meninos vêm todos no final das aulas...

Investigadora – E porquê que acham que é assim? Porque considera que se não vierem é uma desvantagem para os meninos em termos depois no currículo.... Estou a falar até mais no inglês porque estas questões às vezes põem-se a nível do inglês porque já há uma base depois para o 5º ano.

Coord. da escola de Fontão – É... e nota-se bem. Eu já estou aqui a trabalhar à 4 anos e sei que por exemplo os meus alunos não tinham inglês no 1º ano... quer dizer, nota-se uma evolução nos miúdos... nota-se mesmo a nível de artes, de educação física, porque eu já fui professora onde não havia essas actividades e via que quando chegavam ao 4º e 5º ano eles coitadinhos, nem sabiam usar balneários, eles não sabiam... não tinham conhecimentos... os básicos que fossem, por isso eu acho que isto é bom para eles e os pais é nessa esperança de...

Investigadora – E os pais sugerem outras actividades, ou acatam...?

Coord. da escola de Fontão – Não, não, não! Eles acatam! O que querem é que os professores sejam, que cumpram porque eles exigem muito do professor que está à frente da turma...

Investigadora – Titular?

Coord. da escola de Fontão – Titular, mas também, até porque com esta professora de inglês que eles foram, que chegou ao agrupamento, e a mulher nem sequer passou aqui pela escola...

Investigadora – [hmm, hmm]

Coord. da escola de Fontão – O agrupamento teve conhecimento que algo se estava a passar de errado e a gente é assim eu perante uma situação destas ... e depois a moça... morreu o namorado e depois teve um acidente logo a seguir e a gente também é humana, não é...

Investigadora – Claro!

Coord. da escola de Fontão – E a gente estava a tentar muitas vezes... eu chamei a atenção. Particularmente eu disse “ Olha Anabela tenha paciência mas olhe que os pais não estão a ter ... (06:05) eles querem lá saber se ela sai muito mais cedo, ela foi-se embora muito mais cedo e eu chamei-a a atenção... eles não gostam disto.

Investigadora – Claro!

Coord. da escola de Fontão – Eu não sei até que ponto os pais já não tenham ido para o agrupamento fazer queixa. E ela depois naquela semana já andou assim mais certinha e logo a seguir tornou outra vez a repetir os mesmos erros... e pronto, até que ela até depois, depois desligou o telefone e não atendia a mim, não atendia... não atendia ao instituto. Ela era muito problemática. Segundo o

que ela falou com os miúdos, parece que trabalhava num bar à noite. Num bar as noites... não sei... não sei dizer mais nada, mas sei que ela depois não vinha.

Investigadora – E relativamente às outras actividades?

Coord. da escola de Fontão – As outras actividades... eles gostam muito de educação física...

Investigadora – Que é no pavilhão aqui?

Coord. da escola de Fontão – É no pavilhão que tem todas as condições. É no pavilhão que tem material, tem, tem... os balneários para tomarem banho... para tudo. Tem um espaço mesmo...

Investigadora – E é do Náutico? O professor é do Náutico?

Coord. da escola de Fontão – É, é do Náutico.

Investigadora – De Ponte de Lima?

Coord. da escola de Fontão – De Ponte de Lima ele disse que era porque trabalhava lá, dava aulas lá... não sei...quer dizer... nós não estamos todos os dias em contacto uns com os outros, mas logo no início do ano a gente programa...

Investigadora – Vocês fazem reuniões de docentes ou é mais a nível de Agrupamento?

Coord. da escola de Fontão – Sim, nós fazemos reuniões mesma até a nível aqui na escola com os pais, com os encarregados de educação e os professores das AEC's são convidados a virem.

Investigadora – E vêm?

Coord. da escola de Fontão – E vêm!

Investigadora – Participam?

Coord. da escola de Fontão – Participam! E também se tiverem alguma coisa a dizerem aos pais também dizem.

Investigadora – [hmm, hmm]

Coord. da escola de Fontão – E se os pais tiverem alguma coisa a dizerem também o dizem. E eles também são convidados... nas nossas reuniões periódicas, nas mensais não, mas nas do final do período [eee] para assistirem às nossas reuniões não é... e aí já podem dizer, pronto... se corre bem dizem os pontos positivos e negativos, o que têm a dizer e estão à vontade e dizem pronto, o que acham bem, o que acham mal. Há um momento que é para eles, eles depois falam e vão-se embora e depois a gente continua com a nossa reunião,

Investigadora – Claro. Em termos de horários como é que é? Há alguma flexibilidade? São dadas primeiras as letivas e depois as...

Coord. da escola de Fontão – Temos um dia de flexibilização.

Investigadora – [hmm, hmm]

Coord. da escola de Fontão – Portanto, eu hoje por exemplo entro às onze horas e há dois períodos da manhã, das nove até às dez menos um quarto que eles têm artes plásticas, [hmm]... não... educação musical.

Investigadora – São sempre 45 minutos, não é?

Coord. da escola de Fontão – São sempre 45 minutos e depois logo seguir têm inglês. [...] À quinta feira sou eu [eee] que tenho dia flexível e à segunda feira é a colega aqui. Entra às dez e eles de manhã têm...

Investigadora – Educação física?

Coord. da escola de Fontão – Não! Educação física só tem da parte de tarde.

Investigadora – Ai é?!

Coord. da escola de Fontão – É, é! Eles a educação física só tem da parte de tarde. Tem educação musical também à segunda feira.

Investigadora – Ao final da tarde?

Coord. da escola de Fontão – De manhã, de manhã!

Investigadora – Não a educação física?

Coord. da escola de Fontão – A educação física é sempre da parte de tarde. Os pequeninos...

Investigadora – A partir depois das horas normais, não é?

Coord. da escola de Fontão – É, é! Depois das horas normais têm educação física.

Investigadora – E então depois nos outros dias?

Coord. da escola de Fontão – Nos outros dias [eee], pronto há só um dia de flexibilização para cada uma de nós e depois é sempre no final da tarde.

Investigadora – E as artes plásticas?

Coord. da escola de Fontão – Também é!

Investigadora – É ao fim do dia?

Coord. da escola de Fontão – É! Costuma ser ao final do dia!

Investigadora – Portanto, as únicas que são interligadas com as letivas são a educação musical e o inglês?

Coord. da escola de Fontão – ... e o inglês.

Investigadora – Depois o resto é tudo a partir das...

Coord. da escola de Fontão – É porque as outras é em tempo normal.

Investigadora – Ok. [...] Então estávamos a falar a nível de planificação, as pessoas já vêm com a...

Coord. da escola de Fontão – Eles próprios, eles têm que dar logo no início de cada período apresentam um plano, para nós combinarmos também, porque nós também na nossa planificação também temos educação musical, temos isto...

Investigadora – Claro! Integra no plano da escola?

Coord. da escola de Fontão – Integral! Sim, sim, sim! Com outras. E depois se há uma ou outra actividade que de repente possa, porque há outras actividades que aparecem.

Investigadora – Sim.

Coord. da escola de Fontão – Nós estamos ligados por exemplo ao projecto de compostagem e vamos ter uma visita na próxima [aaa], dia 20... é em Junho, não sei quando é... temos que apresentar um cartaz com as actividade de fizemos e tudo mais, ora bem costumamos a fazer nós. Uma vez que temos professoras para isso e até não é com as artes porque [aaa] temos aqui uma professora de educação musical que é cinco estrelas, aquilo é uma mulher para toda a obra ...

Investigadora – [risos]

Coord. da escola de Fontão – Ela faz tudo! E então a gente já lhe pede “professora Conceição olhe, precisamos assim, assim e assim para além do que está a fazer” “Não se preocupe, diga-me só o que vocês querem... Queremos assim, assim, temos as fotografias ali na máquina e ela elabora o cartaz. Portanto há sempre uma articulação entre...

Investigadora – Mesmo festas de natal?

Coord. da escola de Fontão – Festas de natal... estamos a preparar agora a festinha de final de ano e eu disse mais ou menos as ideias. Os miúdos querem uma festinha muito bonita e os pais também. Fizemos uma reunião com os pais... os pais [eee] [...] pronto...eles estão com a ideia de comprar lá a cartola e não sei quê não sei que mais... é uma festa mesmo a sério!

Investigadora – Mesmo a sério [risos]. Aqui as festas em Fontão costumam a ser...

Coord. da escola de Fontão – Sim, sim! Aqui é um arraial para toda a gente, professores, convidados e toda a gente. Vem tudo aqui. E a professora Conceição essa que é de música e que nem é de artes ela está já a preparar tudo. Temos outras actividades ligadas com o agrupamento... a semana cultural... já o professor de educação física está a preparar o seu “numerosinho”....

Investigadora – Portanto há uma articulação?

Coord. da escola de Fontão – Sim, há sempre articulação com todas... se há exposição, vamos ter também uma exposição de trabalhos também na semana cultural com as professoras de artes.

Investigadora – E tudo encaixa dentro das temáticas abordadas nas letivas?

Coord. da escola de Fontão – Sim, sim!

Investigadora – Ou seja, no currículo obrigatório das letivas?

Coord. da escola de Fontão – Sim, sim!

Investigadora – Portanto, eles articulam?

Coord. da escola de Fontão – Articulam sempre com...o dia da mãe, dia..., nós temos isto nas nossas planificações e eles tentam integrar [aaa] logo no início do ano ou em Outubro ou como disse à um bocado, se há uma outra actividade que às vezes não está planificada mas nós tentamos dar as nossas ideias e pedimos colaboração e eles colaboram. E... não... acho que para já tem havido uma...

Investigadora – Portanto, disse-me que a nível de seleção seria a câmara a indicar quais são as actividades, não é a escola?

Coord. da escola de Fontão – Eu acho que... pronto, também [aaa] já me foi pedida...

Investigadora – A opinião?

Coord. da escola de Fontão – Opinião e até estão a perguntar...não sei se chegamos a dar resposta a isso... quais eram as nossas... as sugestões que queríamos para o ano.

Investigadora – Mas através do agrupamento ou...

Coord. da escola de Fontão – Através do agrupamento porque depois, o nosso, o nosso coordenador, não é... ele depois em reunião com câmara é que vai depois expor as nossas, as nossas opiniões. Mas eu penso que estas quatro que estão bem.

Investigadora – [hmm, hmm].

Coord. da escola de Fontão – Pronto. Em princípio [aaa] parece que estavam com a ideia de tirar artes plásticas e ficar só música e não sei quê, mas as artes também fazem falta.

Investigadora – [hmm, hmm]. A nível de transportes isto não implica grandes transportes porque fazem tudo aqui, ou seja o pavilhão é aqui ao lado...

Coord. da escola de Fontão – O pavilhão é aqui ao lado...

Investigadora – E portanto não há necessidade de transportes?

Coord. da escola de Fontão – O que eu não acho... é isso... pronto... eu penso que os miúdos estarem aqui tantas horas, no mesmo local, no mesmo ambiente... verem as mesmas coisas, acho que é muito cansativo, muito



cansativo. E [...] a nível de 4º ano não tenho queixas... eles já são mais crescidinhos e eles até compreendem mas por exemplo, os pequeninos do 1º ano e 2º os professores muitas vezes queixam-se.

Investigadora – De comportamento?

Coord. da escola de Fontão – De comportamento menos, menos...

Investigadora – Mas mesmo aqui nestas intercaladas de educação musical e inglês? Ou mais nestas de final...

Coord. da escola de Fontão – Mais no final, mais no final, mais no final...

Investigadora – Do dia?

Coord. da escola de Fontão – Mais no final do dia.

Investigadora – Ou seja, eles já levam mais a sério a questão do inglês?

Coord. da escola de Fontão – Talvez... é porque... sei lá, já estão muito cansados, penso eu, e é sempre no mesmo espaço, não muda nada. A nível de educação física não! Todo o mundo... [aaa] Ao final da tarde o professor de música ou a professora de inglês, a anterior, que se foi embora, muitas vezes nós dizemos ..., olhe, às vezes queixavam-se não é... e eu disse “Quando for assim ponha o nome no quadro para depois a gente de manhã chamar à atenção o menino que se portou mal” e escrevemos na caderneta e chamamos os pais. No ano passado eu tive aqui uma miúda, que deus me livre. Ela chegou mesmo a faltar ao respeito em termos de linguagem à professora e tive que chamar aqui a mãe.

Investigadora – Mas acha que é pelos miúdos estarem cansados ou porque...

Coord. da escola de Fontão – Eu penso que é por cansaço, não sei... o cansaço... ou... não sei explicar!

Investigadora – Acha que esta questão da escola a tempo inteiro é [...] é benéfica?

Coord. da escola de Fontão – Eu acho que é benéfico... eu acho que é benéfico... em parte ... na maioria é benéfico mas também, mas também acho que no fundo também os cansa muito, sobretudo os pequeninos, os mais pequenos do 1º ano e 2º.

Investigadora – Eles não têm... têm intervalos pequeninos?

Coord. da escola de Fontão – Têm intervalos pequeninos. Só têm um intervalo, mas é um intervalo... e depois o intervalo da, da... das nossas atividades para uma atividade das AEC's, aquilo é só vir à casa de banho e voltam outra vez para o mesmo espaço.

Investigadora – Falta-lhes o brincar, não é?

Coord. da escola de Fontão – Eu acho que sim! Os meninos não têm tempo para brincar. E depois chegam a casa e os pais já não têm paciência para os aturar e se calhar até querem enfiar-se logo na cama, não sei!

Investigadora – E relativamente ao apoio ao estudo, é o professor titular que faz?

Coord. da escola de Fontão – O apoio ao estudo sou eu!

Investigadora – É? E... e [...] eles costumam fazer os deveres no apoio ao estudo?

Coord. da escola de Fontão – É isso pronto!

Investigadora – E depois ainda têm deveres para levar para casa?

Coord. da escola de Fontão – Não. Eu...os deveres que... eu sou pouco de marcar deveres porque é assim, também não tenho tempo para os corrigir e a gente às vezes também tem de corrigir e corrigir à frente do menino para ele ver o quê que errou, não é. E... e... pronto, este ano até tenho uma turma pequenina que só tem 13, porque tivemos possibilidade de formar a terceira turma porque temos uma criança com necessidades educativas e penso que para o ano iremos ter mais [...] e até por acaso são duas irmãs e foi, foi..., tivemos pronto, a autorização para mais uma turma, que está a funcionar num espaço lá em cima que também não é nada... o espaço não é nada um espaço muito favorável, [...] é um espaço pequenino...

Investigadora – Pois, esta escola, esta escola já é mais antiga, não é?

Coord. da escola de Fontão – Esta escola....

Investigadora – Das que eu tenho visitado...

Coord. da escola de Fontão – Isto vai acabar, isto vai fechar...

Investigadora – Pois...pois é! A mim disseram-me que agora iam construir um centro escolar.

Coord. da escola de Fontão – Um centro escolar nas lagoas.

Investigadora – E como é que os pais encaram estas... [risos]

Coord. da escola de Fontão – Os pais [eee] estão porque eles queriam era para Lanheses é assim eles gostavam que os meninos continuassem aqui e depois tivessem continuidade, e no 5º ano fossem para Lanheses, porque pronto, a nível de agrupamento, nós temos um agrupamento que...

Investigadora – Mas lá também já há um centro escolar, não é?

Coord. da escola de Fontão – Pois... há um centro escolar. Eles gostavam é que o centro escolar fosse construído aí...

Investigadora – Aqui em Fontão?

Coord. da escola de Fontão – Aqui em Fontão. E eles andam-se a mexer, agora se conseguem ou não, não sei! Mas [eee], não sei até que ponto eles conseguem...

Investigadora – E se fosse construído aqui em Fontão [eee] quais eram as escolas que viriam para aqui, era as Lagoas...

Coord. da escola de Fontão – Nós temos... em penso que nós, Fontão, tem 84 crianças... [...] 84 crianças....

Investigadora – É muito bom!

Coord. da escola de Fontão – É muito bom!

Investigadora – É!

Coord. da escola de Fontão – Não é?! Eu acho que as nossas 84 crianças com as de S. Pedro [eee] não sei, o centro escolar aqui ... os dois, porque nós se Fontão for para as Lagoas a maior parte das crianças são de Fontão, são 84 crianças. Isto está sempre a crescer [...] tem muita crianças aqui em Fontão. E vem gente de fora para trabalhar aqui.

Investigadora – Pois é!

Coord. da escola de Fontão – Tem muita criança...

Investigadora – Fontão é uma freguesia muitooo ..., muito rica, não é?

Coord. da escola de Fontão – É muito rica é!

Investigadora – E com uma imigração ou nem por isso?

Coord. da escola de Fontão – [eee] Tem imigração, mas também tem muita gente ligada ao comércio [eee] e negócios de... de, sei lá... tem bastante comércio aqui e até fábricas, fábricas da Carsiviana, ou lá...que é de carnes e..., pronto eu acho que são as pessoas que vivem bem, que há dinheiro, porque se não notam-se nas crianças, nota-se nas casas que eles têm, nota-se tudo. E mesmo a nível de escola nós se precisarmos de alguma coisa, não nos falta nada.

Investigadora – É?

Coord. da escola de Fontão – A gente fala e o dinheiro aparece logo.

Investigadora – Isso é muito bom?!

Coord. da escola de Fontão – É bom!

Investigadora – Mas a nível... Está-me a falar a nível de pais ou a nível de junta de freguesia?

Coord. da escola de Fontão – A nível de pais! Com a junta de freguesia também não temos tido problemas.

Investigadora – [hmm, hmm]

Coord. da escola de Fontão – Se a gente precisar de alguma coisa, temos aqui uma a colega aqui que faz parte de junta de freguesia também. Às vezes é pior ...

Investigadora – [risos]

Coord. da escola de Fontão – Ela às vezes puxa para trás, ela às vezes puxa para trás...que não há dinheiro, que não há dinheiro, mas não temos tido problema não!

Investigadora – [hmm, hmm]

Coord. da escola de Fontão – Se precisarmos eles costumam... pronto [eee] nas prendinhas de natal, no dia da ceia de natal que a gente costuma chamar sempre aqui um agrupamento, eles ajudam.

Investigadora – Diga-me uma coisa estava-me... e como é que acha que estas actividades afectam o modo de vida das crianças? Pronto, já me disse que eles chegavam a casa cansados, que os hábitos deles [eee] não tinham muito tempo para brincar... A nível de organização familiar, acha que os miúdos [hmmm], os pais, ou seja, os pais têm [aaa] possibilidade de os virem busca mais cedo ou..... O que eu quero tentar perceber é [aaa] os pais inscrevem-nos...

Coord. da escola de Fontão – Inscrever livres os filhos ou porque...?

Investigadora – Exatamente! Ou se ... uma vez que trabalham, não é, há gente que trabalha até mais tarde, embora nestes meios mais, mais rurais [eee] a vida é muito em família, existem sempre tios [eee] ou avós em casa e os miúdos teriam a possibilidade de irem para casa se calhar mais cedo, ou um avô vir buscar, ou um tio vir buscar, ou um vizinho vir buscar... O que eu quero tentar perceber é se os pais consideram isto uma vantagem, as actividades uma vantagem e por isso os deixam ficar aqui até mais tarde ou se também por outro lado é/ou [aaa] uma forma de eles organizarem a sua própria vida familiar, na medida em que trabalham até tarde e, e os miúdos estão mais ocupados e não estão [eee] ... à deriva?

Coord. da escola de Fontão –Olhe, nós aqui temos de tudo. Há pais aqui que eu penso que [...] se a gente pudesse arranjar-lhe uma caminha e deixá-los aqui a dormir talvez era bom para eles, mas muito pouco... um ou outro. E eu digo isto porquê... porque ... chega-se muitas vezes às cinco e meia, e... cinco e meia, hora dos miúdos se irem embora e os pais têm de os vir buscar e muitas vezes é preciso pegar no telefone e lembrar que estão aqui os meninos.

Investigadora – Mas essas pessoas trabalham ou...?!

Coord. da escola de Fontão – Eu sei lá... euuuu... se trabalham eles têm que ter responsabilidades. Têm que se chamar alguém ou recomendar o avô ou a avó que venham buscar os meninos.

Investigadora – Sim.

Coord. da escola de Fontão – Porque muitas vezes está aqui a D. Alice, que é a nossa empregada, e sai às seis horas... seis ou seis e meia... e muitas vezes ela tem que estar aqui a tomar conta dos meninos porque os pais não vêm..., mas isso muito poucos...um ou outro que, que... pronto está mais descuidado e, e acaba por se esquecer ou então não sei o quê que se passa. Mas a grande maioria, os pais... acho que....

Investigadora – Consideram uma vantagem?

Coord. da escola de Fontão – Uma vantagem, uma vantagem, é, é. Eles consideram uma vantagem para eles.

Investigadora – Há bocado, no nosso início de conversa, ainda nem sequer estávamos a gravar, disse-me [...] relativamente ao inglês que correndo mal tinha alguma apreensão quando chegassem ao agrupamento ou ao centro escolar ao 5º ano.

Coord. da escola de Fontão – Sim. Eu pelo menos tenho isso.

Investigadora – Então acha... considera que esta introdução do inglês mais cedo [aaa] de alguma forma [eee] entra no currículo, no currículo que antes se calhar não existia a nível nacional, certo?

Coord. da escola de Fontão – Pois.

Investigadora – [aaa] E considera então uma vantagem [eee] os miúdos terem, ou não?

Coord. da escola de Fontão – Eu acho que sim. Eu acho que sim, que é importante, que é bom eles terem porque...

Investigadora – Mas isso depois vai ter que como consequência o 5º ano se calhar ter uma alteração do... porque depois existem turmas porque ... por acaso aqui em cima o que eu tenho...

Coord. da escola de Fontão – Têm, têm todos...

Investigadora – A nível... acho que há uma cobertura a 100% mas em muitas escolas o que acontece, e por opção dos próprios pais, [...] mais nos centros urbanos, [aaa] preferem pô-los em ATL's privados ou noutros sítios [aaa] ou até mesmo em institutos, etc., não aproveitando as AEC's das escolas porque acham que... é melhor outro tipo de oferta...

Coord. da escola de Fontão – E também têm outras possibilidades que os nossos não têm aqui talvez não é.

Investigadora – Exatamente. [aaa] Agora o que eu queria perceber era [eee] [hmmm] [...] porque muitas vezes tem que ser criada duas turmas. Uma para aquelas que os meninos que já frequentaram o inglês nas AEC's e portanto o currículo no 5º ano se calhar terá de ser um bocadinho diferente [aaa], e aqueles que nunca frequentaram as AEC's e vão ter contato pela primeira vez com o inglês.

Coord. da escola de Fontão – Eu acho que eles aqui também o ... o inglês deles não é assim uma...

Investigadora – É muito básico?

Coord. da escola de Fontão – É muito básico. E nós também não queremos... porque, esta professora, a tal que se foi embora ela exigia e tanto exigiu que não... não conseguiu nada. E queria que os miúdos fizessem deveres e mais trabalhos para casa e nós éramos contra isso porque eu acho que, pronto, eles devem sim ter umas noções básicas do que é a língua inglesa e chegarem lá com os olhinhos fechados mas também não queremos assim tão... tão...tanto... tanto a rigor, que depois também comecem a deixar as nossas, as nossas..., as nossas actividades, o nosso programa tão para trás e as nossas disciplinas. Acho que são mais importantes do que qualquer uma dessas.

Investigadora – E a nível...eu de qualquer forma vou falar com as professoras das AEC's, mas você enquanto professora titular [aaa] o quê que sente relativamente ao estatuto do professor... de um monitor de uma AEC? Ele é visto de maneira diferente pela escola, pelos outros colegas? É visto como um mero monitor, a nível remuneratório, de estatuto? Como é que ... como é que vê isso?

Coord. da escola de Fontão – Bom... não sei...eu respeito como professor...

Investigadora – Como colega?

Coord. da escola de Fontão – Como um colega. Até porque lhe chamo como professor, não sei se ele é ou se não é, mas acho que...que o vejo, portanto...

Investigadora – E aqui na escola todas as professoras...

Coord. da escola de Fontão – Todas as professoras respeitam da mesma forma... da mesma forma.

Investigadora – E eles não se queixam ou se sentem de alguma forma...

Coord. da escola de Fontão – Não, não! Acho que não...Até ontem houve a nossa visita de estudo e essa professora Conceição foi connosco. E os outros foram convidados, não puderam porque têm outros motivos, se não também iam! Se há passeios ou visitas de estudo nós convidamos, eles são convidados todos. Somos professores da mesma escola portanto...

Investigadora – Não houve muitas substituições este ano aqui, a não ser essa de inglês?

Coord. da escola de Fontão – Só a de inglês, só a de inglês. De resto...áhh... a de artes também. Tínhamos aqui uma de artes [...] que era excepcional... tinha...era, era a Joana Lampreia. Já tinha estado cá há dois anos e este era um terceiro ano já connosco. Era espetacular, qualquer coisa ela tinha uma mãozinha para aquilo. Agora a que veio para substituta já é mais...

Investigadora – Mais fraquita? [risos]

Coord. da escola de Fontão – Mais fraquita, mais fraquita, mas pronto coitadita lá vai fazendo o que pode. Já temos duas substituições este ano...duas.

Investigadora – Portanto, o acompanhamento e a supervisão é feita pela coordenadora da escola?

Coord. da escola de Fontão – É, é, é...sempre!

Investigadora – Eu não sei se tenho mais alguma coisa a dizer. Eu acho que essencialmente é isto. [eee] Reflexão, planificação [...] [...] verificar se a planificação vai de encontro a...

Coord. da escola de Fontão – Eles têm...era o que eu ia dizer... eles costumam...eles têm que apresentar uma planificação [eee] e fazem um relatório final do período, como é que decorreram as aulas, o quê que... se conseguiram atingir o... portanto, a planificação planeada. Eles têm de entregar isso no agrupamento e nós também. No final de cada período, por exemplo, no caso dessa professora de inglês, o agrupamento já sabia mais ou menos que as coisas não estavam a correr muito bem porque nós dizemos-lhes a nível das AEC's se tem corrido bem, se não tem, se algum falhou, em que aspeto falhou. Nós fazemos sempre um relatório final [eee], no final de cada período [eee] de como decorreram as aulas e os aspectos positivos e negativos e pronto. Eu a única coisa que tenho a dizer acho que tudo corre muito bem, só os espaços, pronto, e os recursos também não são grandes, não são muitos. A gente tenta... eu não sei se eles têm... se são ... se têm algum... como é que eu hei de dizer... se dão alguma...se pagam material se não pagam... a gente...eu não sei, nunca lhes perguntei. Eles dizem “áh, temos qualquer coisa que a academia dá, mas temos de dividir entre todos e não chega”.

Investigadora – Tem, tem porque aqui são entidades parceiras...

Coord. da escola de Fontão – Pronto. Nós aqui na escola [eee] pomos sempre ao dispor. Vocês têm aqui a fotocopiadora, têm material e o que for necessário escrevem que a gente compra o material que a gente possa não ter aqui.

Investigadora – Pois, porque aqui a questão é diferente, é por via parceiros. Enquanto que Viana, porque à escolas do vosso agrupamento que são de Viana e vem diretamente... [eee]

Coord. da escola de Fontão – Funcionam diferente...

Investigadora – Funcionam, funcionam de forma diferente. Pronto, então depois desta conversa toda que nós tivemos, que no fundo tem a ver com... com... com... o quê que nós entendemos aqui por AEC's, eu tenho aqui uma data de..., não ligue aqui aos tracinhos que isto não tem nada a ver. Mas tem aqui um conjunto de... de palavras, que eu gostava que me dissesse no seu entender o quê, o quê que equivale mesmo às AEC's. [...] Isto aqui, não, não, não quero que influencie porque são...

Coord. da escola de Fontão – Sim, sim, sim. [...] [...] Eu tenho que sinalizar?

Investigadora – Sinalizar-me cinco. [...] Ou dizê-las... e de alguma forma dizer-me... o porquê.

Coord. da escola de Fontão – [...] Acho que sim...aprendizagem, aprendizagem. [aaa] [...]

Investigadora – Acha que os miúdos aprendem mesmo?

Coord. da escola de Fontão – Eu acho que sim! Eles aprendem muito. Bastante..., mesmo a nível de... há muita coisa que nós não temos tempo de estar a explorar tudo e isto é de eles puderem explorar melhor a educação musical, as artes, a educação física. Se não fossem eles a gente, claro... faz..., mas não fazíamos como faziam eles, nem pensar.

Investigadora – Claro. [...] [...] Portanto disse aprendizagem...

Coord. da escola de Fontão – Aprendizagem sim. [...]

Investigadora – Considera que é...

Coord. da escola de Fontão – Criatividade também. Eu acho que sim, que desenvolvem muito a criatividade com estas actividades. [...] Obrigação não, porque eles... não estão aqui ... ninguém está aqui por obrigação, eles gostam mesmo. Insucesso também não...

Investigadora – Ou então outra...outra que....

Coord. da escola de Fontão – Estimular a autonomia. Muitos, muitos pequeninos que, que até são crianças que são pouco autónomas e... e acho que isto lhes tem feito muito bem.

Investigadora – É?! A nível de educação física ou mais de...

Coord. da escola de Fontão – A nível de educação física...

Investigadora – Vestirem-se?



Coord. da escola de Fontão – De se vestirem [eee], [eee] de... e a nível também de artes, e a educação musical que ela também faz muitos teatrinhos com eles.

Investigadora – [hmm, hmm].

Coord. da escola de Fontão – E eu peço sempre para esses que são mais tímidos. Temos aqui um miúdo que se durante o dia disser uma palavra...

Investigadora – Portanto, estimula?

Coord. da escola de Fontão – Estimula muito a autonomia e vejo que o miúdo agora nas festinhas de natal e tudo, já se apresenta, vai ao palco, já fala.

Investigadora – [...]

Coord. da escola de Fontão – Disciplina não sei ...

Investigadora – [risos]

Coord. da escola de Fontão – Eu acho que a disciplina ali...eles com as AEC's ainda se tornam ainda mais um bocado...

Investigadora –[risos]

Coord. da escola de Fontão – Porque lá está, é muito tempo.

Investigadora – É!

Coord. da escola de Fontão – [...] Eu diria esta...

Investigadora – Portanto, aprendizagem...

Coord. da escola de Fontão – A criatividade...

Investigadora – A criatividade... Pode haver, pode haver outra que não esteja aí... incluída. [...]

Coord. da escola de Fontão – Eu vou mais para estas três. Aprendizagem...

Investigadora – A criatividade e estimular de autonomia.

Coord. da escola de Fontão – O estimular a autonomia... a criatividade está aqui...

Investigadora – Acha que é uma infância furtada?

Coord. da escola de Fontão – Não.. eu estou.. não estava aqui uma, só que era... dizia só criatividade?

Investigadora – Sim, sim, sim, está. Isto é a seguir. Se calhar está é muito junto.

Não acha que, de alguma forma, é uma infância furtada, uma vez que os miúdos..., estou a perguntar, não sei? Passam muito tempo... [...]

Coord. da escola de Fontão -Não sei! Eles desde que gostem... eu penso que desde que eles gostem...

Investigadora – Os miúdos estão satisfeitos?

Coord. da escola de Fontão – Desde que eles estejam satisfeitos, eu penso que não. Eles por exemplo, com a de inglês que estava anterior, eles para eles pensarem que iam ter inglês, os meninos, os meninos até me davam pena deles.

Investigadora – [risos]

Coord. da escola de Fontão – Agora não. Ainda hoje ... é um espetáculo a nossa professora de inglês..., mas que diferença. Ela entra aqui para dentro da sala, que alegria...Falar logo conosco e tudo mais...portanto...

Investigadora – Claro.

Coord. da escola de Fontão – Se eles exteriorizam isto cá para fora é porque os meninos se sentem bem.

Investigadora – Claro, claro.

Coord. da escola de Fontão – Agora, quando, quando é educação física, eles vão para aí todos contentes.

Investigadora – Todos contentes [risos].

Coord. da escola de Fontão – Como é de educação musical... ela é excepcional. Ela tem feito aqui desta turma, já os outros ali, coitados...também depende muito do professor.

Investigadora – Do professor, pois.

Coord. da escola de Fontão – Depende muito do professor.

Investigadora – Diga-me só uma coisa... a nível... são pessoas muito novas?

Coord. da escola de Fontão – São novas, são novas.

Investigadora – São recém-licenciadas?

Coord. da escola de Fontão – Eu penso que, eu acho esta, por exemplo, de educação musical é uma educadora [eee] educadora infantil.

Investigadora – [hmm, hmm]

Coord. da escola de Fontão – Mas o tempo de colocação não sei.

Investigadora –E acha que são pessoas que não têm colocação e depois...

Coord. da escola de Fontão – E depois não há outra alternativa e elas [eee] pronto, olha, empregam-se por este caminho e ainda bem, porque...

Investigadora – Têm emprego, não é?

Coord. da escola de Fontão – Pois.

Investigadora – Embora o tempo de serviço não seja muito.

Coord. da escola de Fontão – Não sei se têm. Penso que não.

Investigadora – É muito pouco.

Coord. da escola de Fontão – Mas tem passado por aqui gente muito competente. Muito competente. Estou a lembrar-me no ano passado de uma que também era, que também era educadora. Não sei este ano ficou colocada ou se não, uma mocita nova, uma mocita nova. Eles são todos novos. São tudo rapazes muito novos.

Investigadora – Que são recém-licenciados talvez?

Coord. da escola de Fontão – É gente muito nova, muito nova. E, mas digo, nós temos tido muita sorte. Não tenho razão de queixa, a não ser esta de inglês, mas temos tido sorte.

Investigadora – Pronto, muito bem! Quer acrescentar mais alguma coisa?

Coord. da escola de Fontão – Não! Eu acho que já disse tudo. [risos]

Investigadora – Sim, acho que sim.

Coord. da escola de Fontão – Até acho que já falei de mais. [risos]

Investigadora – Não! Não falou nada! [risos]

### Entrevista 3 - Coordenadora Sta. Leocádia Geraz do Lima

Investigadora – [aaa] A entrevista [eee] escola Sta. Leocádia Geraz do Lima [eee]. Eu solicito formalmente a autorização para a utilização dos dados que vão ser recolhidos [aaa] garantindo o anonimato [aaa] e haverá um retorno da entrevista escrita [aaa] para depois vossa leitura e retificação dos dados.

[aaa] Portanto, eu queria saber em termos de turma,..., assim dados mais gerais, que tipo de ofertas é que vocês têm em termos de AEC? As turmas? Coberturas? [eee] [...]

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – A nível de ofertas temos, neste momento, a expressão dramática, [...] educação física, [...] inglês [...] e expressão plástica. São quatro. A expressão dramática [eee] não era para ser, era sim, no princípio do ano iniciou com música, educação musical, que devido, portanto, deve ser à falta de pessoal, ... isso é parte da câmara municipal. Não devem ter pessoas suficientes para ministrar a disciplina de música, então [eee] forneceram-nos dois professores de expressão dramática, para substituir. Tivemos duas ou três aulas com o professor de música mas depois deixamos de ter.

Investigadora – [hmm, hmm]. Portanto, vocês não são consultados então na oferta? Ou seja a câmara...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Nós somos consultados. Houve recentemente uma..., um inquérito que foi feito aos pais [eee] de modo a que eles nos dissessem [eee] que tipo de oferta gostariam de ter.

Investigadora – E corresponde ou...?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Não. Não corresponde, mas também os pais não têm grandes opiniões [eee]

Investigadora – Formadas?!

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Formadas sobre isso. Que tipo de ofertas seja possível não é?! Porque eles não têm... eles um pouco eles acabam por ser repetitivos naquilo que já existe, [...] não é!? Seria mais fácil, eles terem uma lista e eles escolherem do que solicitar-lhes a eles, digam-nos exatamente que oferta é que vocês querem. Eles não sabem muito bem. Alguns... um ou outro pai pediu têxteis, trabalhos manuais [eee], mas como num universo de 44...

Investigadora – E na expressão plástica, não podem abarcar esse tipo questões de trabalhos manuais?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Aí há uma vertente que poderia ser abarcada. Pode! Mas [eee] eu não sei se eles na câmara municipal nos querem

dar as quatro disciplinas, porque realmente a expressão plástica podia abarcar trabalhos de têxteis e essas coisas todas.

Investigadora – Mas quem é que decide a planificação? É o professor titular da AEC...? Como é que isso... [...] como é que isso funciona?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Normalmente esses professores apresentam-nos uma planificação. Eu não sei se eles têm coordenação pedagógica a nível de câmara municipal, ou se tem... sei que os professores de inglês, isso sei, ... nós recebemos a convocatórias... Os professores de inglês têm reunião, os professores de inglês das AEC's têm reunião, com o coordenador de inglês do agrupamento, portanto aí à ligação. Os outros professores [eee] não, não tenho conhecimento disso. E não me parece que tenha!

Investigadora – E a própria escola relativamente à oferta das AEC's também [eee] dá sugestões à câmara de outros tipo de oferta?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – O agrupamento....

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – A escola dá sugestões ao agrupamento e o agrupamento depois gere, mas muitas vezes o que nos dizem é que não há [eee] portanto, segurança financeira para conseguir isso.

Investigadora – Claro! Quantos alunos é que vocês têm? Quantas turmas, em AEC?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Temos 44 alunos.

Investigadora – [hmm, hmm]

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Se não me engano [eee]. [...] E são duas turmas.

Investigadora – Duas turmas de AEC?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Exatamente!

Investigadora – Primeiro e segundo ciclo, terceiro e quarto, ou...?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Aí, aí, aí vai ser um pouco complicado porquê? Não sabemos porquê. A primeira turma é de 27 alunos [...] que é do primeiro e do segundo ano [...] 9 do primeiro e 18 do segundo. [...] A outra turma é de 17 alunos [...] e eu agora não sei precisar muito bem, mas acho que são 9 do quarto e oito do terceiro. [...] [...] Não sei se é assim ou se é ao contrário. Não me recordo, portanto, e o que os professores das AEC's dizem é que a turma de 27 alunos é excessiva para trabalhos de... E ainda por cima é um primeiro e segundo ano. Quando temos um primeiro ano muito... novito, a nível de regras e de atitudes a tomar, é extremamente difícil num universo de 27 alunos o professor, por exemplo de expressão plástica, que tem que

acompanhar os alunos especificamente em grupo e individualmente. Em 27 alunos às vezes não consegue ter um trabalho produtivo para concluir um trabalho. Portanto...

Investigadora – Portanto, deixe-me retificar..., é expressão plástica?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Sim.

Investigadora – Que é feita em sala?! [eee]

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Dramática também.

Investigadora – Dramática.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Feita em sala porque não temos outro espaço coberto. Portanto, tentamos encostar as mesas...

Investigadora – Ou seja, os miúdos ficam na mesma sala [eee]...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Só os do primeiro é que se deslocam [...] para a sala do segundo.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Para outra sala ao lado que é idêntica.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Que é idêntica. A visão sala continua a ser a mesma.

Investigadora – Sim, a mesma. Ou seja, o espaço e os equipamentos são exatamente os mesmos.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – A única [aaa] [...] AEC, a única disciplina que é fora é educação física que eles deslocam-se no pavilhão de Deão.

Investigadora – De Deão, ou seja, deslocam-se para outra freguesia?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – De autocarro, sim. Que a câmara manda.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Sim, foi o que aconteceu hoje. É às quartas feiras.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Vão para Deão!

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Vão para Deão!

Investigadora – E é mais atividades de...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Físico desportivas...

Investigadora – Mas é mais atividades de pavilhão?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Exacto!

Investigadora – Ou seja, não são aqueles meninos que vão para a natação para Viana?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Não, não! Essa actividade houve no ano passado. Este ano... falta de recursos, transportes [eee] a nossa escola não foi

contemplada. Portanto, eles..., acho que fazem uma rotação para a piscina. Portanto, fizeram... no ano passado a nossa escola foi contemplada...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Tinha piscina... o ano passado e há dois anos tiveram natação. Este ano não. Nem todos podem cumprir ... a natação todos os anos e então há uma rotatividade.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Transportes, autocarros...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – E também são muitos utentes a usufruir daquele espaço da piscina e então é impossível alargar...

Investigadora – Claro. E também o inglês que também não tínhamos falado.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – O inglês também é em sala de aula.

Investigadora – É em sala, ok! [aaa] Notam muita diferença de comp... relativamente ao horário, como é que isto funciona [aaa] eles têm as atividades letivas normais e depois é que tem as extracurriculares [aaa] ou são [aaa] misturadas no horário?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – [aaa] Portanto, eles têm as atividades letivas normais, só quando têm educação física é que há uma flexibilidade. Têm educação física das nove às dez e meia sensivelmente... dez e meia até às onze porque... [aaa] de resto [eee] ...

Investigadora – E é uma vez por semana? Duas?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – É! Todas as quartas feiras, [...] todas as quartas feiras. Acabam por ser dois blocos de quarenta e cinco minutos juntos, portanto hora e meia mais ou menos.

Investigadora – E portanto só aí é que começam logo de manhã?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – É o único dia.

Investigadora – Depois o resto...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – O resto não. O resto é a partir de [eee] quinze e quarenta e cinco. [...] Portanto, eles têm as outras AEC's. [eee] E há nesta escola, está implementada que a expressão plástica são dois blocos. [aaa] O primeiro e... segundo ano é à sexta feira [...], portanto são dois blocos seguidos. Portanto sexta feira à tarde [eee] eles têm AEC's das quinze e quarenta e cinco até às cinco e meia. A professora faz um intervalinho de quinze minutos entre os blocos. [...]

Investigadora – E a nível de comportamento dos miúdos, vocês notam diferenças entre as lectivas e as AEC's?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Sim, sim! Verifica-se sempre um comportamento, tanto que, tanto que...se vê..., portanto é relativamente pouco

tempo para um professor quarenta e cinco minutos [eee] e portanto, até eles se adaptarem ó professor, há comportamentos [eee] diferenciados dos alunos [eee].

Investigadora – Tem sido sempre o mesmo desde o início do ano ou este ano...?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Não! Já tivemos muitas mudanças! Já tivemos muitas mudanças! A última mudança foi com o professor de educação física, que agora temos uma professora na turma do primeiro e segundo ano portanto, que foi substituída portanto. Muitos destes professores da AEC's são professores que estão em concurso ainda, portanto quando surge uma oportunidade [eee] de concurso de dar aulas, não é...., de trabalhar mesmo [eee] porque...

Investigadora – Portanto, vocês acham que ser monitor de uma AEC é algo precário?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – É muito precário! Muito! Muito precário! Muito! [eee] Não há dúvidas nenhuma. Implica...

Investigadora – E o tipo de pessoas, ou de monitores que é, são então professores que ainda estão á espera de concurso e não foram colocados...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – – Ou início de carreira...

Investigadora – Ou início de carreira.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – São mesmo início de carreira. São quase todos...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – São recém-licenciados.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Que se sujeitam a isso porque é a única coisa que eles têm para agarrar...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Dado ao tempo de serviço também...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – É... agarram..., mas pouquíssimo tempo de serviço. [hmm] Aquilo acumulando quarenta e cinco minutos em quarenta e cinco minutos dá-lhe mais mês e meio de tempo de serviço. É algo precário e basta vermos que o próprio professor não fica no mesmo local. Tem-se que deslocar. O professor....

Investigadora – Acontece aqui que [eee] os monitores rodam por todo..., por todo... pelas escolas todas?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Exatamente! A professora...por exemplo posso falar de uma segunda feira, a professora de expressão dramática que tem às [...] quinze e quarenta e cinco comigo, com os meus alunos, até às quatro e meia, mas depois tem de sair exatamente às quatro e meia para estar às quatro e quarenta e cinco noutra escola [aaa] para dar a disciplina. Portanto, e [eee] há



o professor de inglês, que é o professor que se queixa um pouco mais, que está noutra agrupamento [eee], acho que é o agrupamento Sta. Marta. Está numa escola ligada ao agrupamento de Sta. Marta e quarenta e cinco minutos é extremamente apertado para se colocar, para chegar cá a horas.

Investigadora – E depois este espaço geográfico, também... também...as escolas não são umas ao lado das outras.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Exatamente. Exatamente. Se calhar [eee] aqui a câmara devia pensar que os professores estarem a rodar aqui, muitos...dentro da área geográfica e isso não está a acontecer.

Investigadora – Pois! [eee] Relativamente ao... [aaa] voltando também ao comportamento dos miúdos, vocês acham que esse comportamento diferente é provocado por quê? Por eles..., por serem professores que estão com eles muito pouco tempo, os tais quarenta e cinco minutos? Porque eles os encaram de outra forma? Porque eles já estão cansados de...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Acho que é tudo junto.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – É, é! Eu concordo com a Paula. É um pouco de tudo [eee]. E nós..., e houve... e nós no nosso tempo também era assim. Nós gostávamos muito de ter um espaço [aaa] para brincadeiras e então... e são crianças que têm [hmm] menos de dez anos e a brincadeira ainda é muito [aaa] o que algo agarrado.

Investigadora – Ou seja, eles não têm intervalos durante as letivas?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Têm intervalos, mas o intervalo acaba por... sei lá. Eu digo isso... o intervalo acaba por ir mas sabe a pouco.

Investigadora – [hmm, hmm]

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Um intervalo de quinze minutos para estes miúdos, sabe a pouco! Eles acabam de sair, pegam no lanche, vão lanchar e tal e quando vão começar a correr e a brincar já está a ir para dentro, portanto. E depois enquanto que entram numa sala de AEC's... estou a falar em AEC's... numa sala... cinco ou dez minutos são sempre necessários para os miúdos de estabilizarem, se sossegarem. Num bloco de quarenta e cinco minutos há imenso tempo perdido [eee] nesse aspecto. E [eee] ainda mais numa turma que é o nosso caso de 27 alunos. Que... eles estão a entrar numa sala estranha, nove alunos que vão ter que se sentar e disponibilizar numa sala, não é, que está preparada só para aqueles alunos e portanto não podemos andar com mesas, portanto eles vão ter que se [eee] adaptarem um bocadinho, ajustarem-se um bocadinho e sentarem-se. Portanto, há ali [eee] ... e esse espaço de tempo entre [eee] o professor chamar a atenção para sossegarem é sempre

muito complicado. Um professor, um professor das AEC's é um professor igual a nós só que eles vêem-no como outra figura.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – A autoridade não é...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – A autoridade dos alunos...

Investigadora – Se calhar não passam tanto tempo com eles!

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Não passam tanto tempo, as regras em, em, em sala de atividade normal, em actividade letiva. Há regras que se criam, que as crianças se vão apropriando delas à medida que o ano vai avançando e aqui é um espaço muito curto com o professor. O professor geralmente é uma pessoa muito nova. Eu dá-me a ideia que alguns alunos o verão um bocadinho mais de igual para igual e então [hmm] há então este ambiente mais de brincadeira, talvez de maior confusão.

Investigadora – Só que eles também têm apoio ao estudo, certo?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Sim!

Investigadora – A nível de sucesso ou insucesso escolar, vocês acham que influencia as AEC's? Os miúdos só estudam naquele apoio ao estudo e depois vão para casa, estão cansados e não estudam? [aaa] Como é que é a nível...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – A nível de sucesso e insucesso...

Investigadora – Porque é assim, eles têm um dia inteiro de letivo, certo? Letivo mais atividades...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Na escola?!

Investigadora – Na escola! E depois ainda vão para casa. Não sei se fazem deveres, se não fazem, se depois....

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Fazem, fazem.

Investigadora – Fazem?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Aqui, os professores aqui o que têm feito é que por exemplo, no dia do apoio ao estudo, os professores resolvem esses trabalhos de casa no apoio ao estudo ou aproveitam esse trabalho de casa, ... resolverem esse trabalho de casa de outras formas, utilizando outro tipo de materiais, por exemplo, eu tenho utilizado às vezes o Magalhães que vou deixar de utilizar porque os ficheiros...

Investigadora – Também é professor de AEC's?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Sou.

Investigadora – E é o professor titular?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – O professor titular é o professor que dá as duas horas de apoio ao estudo.

Investigadora – Ah!

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Aqui na escola.

Investigadora – [hmm, hmm]

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Portanto, e ainda dá continuidade no apoio ao estudo. Portanto ele aí coordena o apoio ao estudo de modo o que o aluno nesse dia nunca leve trabalho de casa. Se tem trabalho de casa, se o professor tem projetado trabalho de casa é um trabalho que vai ser um trabalho de apoio ao estudo orientado.

Investigadora – {hmm, hmm}

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Portanto, aí o professor vai aproveitar esse trabalho de casa e vai orientar. Concluindo o trabalho que tinha no apoio ao estudo, não leva trabalho de casa porque já o concluiu.

Investigadora – Já o concluiu.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Portanto, não vai levar outra tarefa. Não! Fica por ali porque ficou resolvido o trabalho de casa. Há mais trabalho de casa é ao fim de semana. Sexta feira dá-se sempre qualquer coisinha e depois como no apoio ao estudo é à terça e à quinta, portanto é mais ou menos a meia da semana. Nos outros dias poderão levar alguma coisa [aaa] dependendo do professor titular de turma e das necessidades e dificuldades do aluno. Às vezes uma questão de uma matéria nova é preciso consolidar e não esquecer e então levam qualquer coisita para lembrar em casa, isso é, é fundamental. [aaa] Mas o apoio ao estudo os professores tentam, na atividade de apoio ao estudo [aaa] diversificar o tipo de aula. Muitas vezes utilizam outro tipo de materiais que terá que trazer de casa às vezes porque a escola não tem muitos recursos para isso. Eu sei que a professora, por exemplo de 3º e 4º ano [aaa] aproveita as aulas de apoio ao estudo também para dar resolução de problemas [aaa], traz jogos matemáticos para aplicar, ligados ao plano da matemática e [eee] portanto faz esse tipo de atividades... tem um caixote com alguns puzzles e enigmas e então os alunos trabalharam...

Investigadora – Mas numa componente prática... lúdico prática?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Exato! Tentamos não ser, entre aspas, maçadores.

Investigadora – [hmm, hmm]

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – E tentar diversificar, e tentar tornar a aula mais lúdica e diferente. Tentar ver se gostassem... tentar ver se esta aula é diferente, que não é fácil fazer isto às vezes [...] em recursos não é fácil.

Investigadora – [eee] Portanto, no quotidiano os miúdos já interiorizaram esta...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Esta rotina!?

Investigadora – Esta rotina?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Sim. Um aluno... é, há um ou outro que ainda são um bocado despassarados..., é, são um bocado despassarados que às vezes não conseguem perceber, mas são alunos com dificuldades de aprendizagem.

Investigadora – E estava-me a dizer há um bocado que os pais às vezes faziam sugestões daquilo que gostariam para os meninos?!

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Às vezes fazem umas sugestões, ai [eee] por exemplo [eee] avós. Antigamente faziam crochés e assim e às vezes eles sugerem isso... porque não fazerem croché. Realmente é interessante mas depois para o concurso em si de um monitor para, para ensinar croché acho que não pode ser qualquer pessoa.

Investigadora – Pois!

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Segundo nos disseram... não pode ser... porque até poderíamos ter aqui alguém, uma bordadeira tradicional e podia vir cá mas acho que isso não possível. Acho que isso implica um [eee], uns parâmetros legais a nível académico e de habilitações que..., para poder fazer isso.

Investigadora – Disseram também há um bocadinho que a cobertura era a 100% ou seja, que os alunos da escola estão nas aticvidades?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Estão.

Investigadora – Ou seja, isso tem alguma implicação na vida das famílias também [eee]. Geralmente são pessoas ocupadas e que estão a trabalhar [eee] ou...?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Nem todas.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Nem todas. Há pais que estão em casa que não..., mães, mães principalmente!

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – – Mães! E se não são mães são tias porque as famílias geralmente vivem... há famílias que ... são nucleares, tipo pai, mãe e filhos e também há muitas que são pai, mãe e filhos, tios e avós e há sempre gente em casa.

Investigadora – Pois neta zona...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – – Eu sou educadora e vejo na minha realidade, não temos, não temos a necessidade de prolongamento de, de...

Investigadora – De horário...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – De horário exatamente porque, e ainda bem, porque é retirar as crianças todo o dia de casa e vamos adiar isso o mais possível e ainda bem que temos famílias que tem alguém, uma avó ou um tio que ficam com as crianças após o horário.

Investigadora – [hmm, hmm].

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Portanto, não é tanto por essa razão que eles ficam. Eu penso que as pessoas vêm nas AEC's se calhar uma ajuda, algo que vai ajudar que o êxito escolar se obtenha...

Investigadora – Ou seja, que se obtenha mais sucesso escolar?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Exatamente. Eu penso que da parte dos pais seja mais por essa razão.

Investigadora – Ou seja, dar outro tipo de oportunidades.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Exatamente..., penso que é mais por isso.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – E principalmente por ter a disciplina de inglês.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – – Sim.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Isso faz com que eles pensem bem de que será algo, as AEC's tornam-se importantes porque é uma preparação, é uma preparação para o 5º ano.

Investigadora – Nunca pediram outra língua? Francês ou...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Acho que tivemos, na sondagem que fizemos, tivemos três ou quatro encarregados de educação que pediram francês.

Investigadora – Porque por exemplo, nesta nossa zona, não é..., há muita emigração para França...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – E Espanha também.

Investigadora – E Espanha não é [aaa] e poderia...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Isso já não pediram. Mas como nós temos que [eee] selecionar o..., portanto, aquilo que tem a opinião mais frequente, portanto...

Investigadora – Claro!

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Se não tínhamos que alistar as opiniões todas e o agrupamento pediu-nos os cinco mais selecionados.

Investigadora – [...] [aaa] Deixe-me ver mais... eu não sei se quer... a nível de planificação das atividade portanto, disseram-me que era o próprio professor de AEC que planificava?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Exato. Com orientação nossa..., não é orientação é sugestão, prefiro dizer sugestão. Nós temos às vezes dias comemorativos, dias do pai, dias da mãe, o carnaval, o natal, portanto são atividades que [aaa] às vezes o professor titular de turma tem alguma [aaa] dificuldade em gerir o seu tempo porque perde, entre aspas, demasiado tempo a fazer essas atividades de plástica, de orientação dramática, de dança, de... e então...

Investigadora – Então as festas da escola toda são feitas...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Sim! Este tipo de datas comemorativas ao longo, ao longo ano. Portanto, nós tentamos com que os colegas, os nossos colegas das AEC's, os nossos professores, também nos ajudem e eles dão-nos sugestões e então..., e combinamos ...

Investigadora – Há uma partilha?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Há, há. A nível forma e informal. Mas tem sido mais informal. Nós não fazemos reuniões propositadas. Nós às vezes esperamos por eles e falamos, contactamos com eles. Não estamos para fazer reuniões, fazer atas e essas coisas todas. É quase tudo informal e por mail, por correio eletrónico tem funcionado perfeitamente.

Investigadora – [hmm, hmm].

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Temos alguma dúvida, enviámos e eles respondem. E com eles é a mesma coisa. Portanto temos sempre feedback. Ou por telefone, que eles também têm o contato telefone. Temos ali placar com eles ali e nós chegamos ali e... há um contato telefónico... se não...

Investigadora – E quantos professores é que estão?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – [eee] AEC's?

Investigadora – [eee] Não!

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Titulares de turma? Estão três professores titulares de turma com turma portanto, e há uma professora de apoio.

Investigadora – [eee] Pessoal... auxiliares?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Uma auxiliar.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Auxiliar. Temos uma auxiliar e uma tarefaira que vem das oito às onze ou das nove às onze.

Investigadora – Que também é da responsabilidade da câmara municipal.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Isso já não sei. A tarefaira?

Investigadora – A auxiliar.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – A auxiliar, a auxiliar é do ministério da educação.

Investigadora – Ainda?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – É assim, com esta nova legislação já não sei como é que eles consideram.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – De qualquer das maneiras a nossa auxiliar já é um bocado complicado porque ela está quase a ir embora.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – De qualquer forma tem que ter uma entidade responsável por ela.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Mas em princípio deve ser a câmara municipal.

Investigadora – Foi outra das transferências de competências pela autarquia foi o pessoal não docente?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Foi o ano passado! A partir do ano passado!

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Que até há pouco tempo a nossa auxiliar estava cá pelo ministério da educação. A outra senhora tarefeira é que está através de um programa qualquer, através centro de emprego.

Investigadora – Já sei! De contrato de emprego inserção.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Sim, é!

Investigadora – São pessoas que estão a receber subsídio de desemprego de depois têm...ok...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Exatamente.

Investigadora – Relativamente à seleção também já me disseram que é feita mais através do agrupamento e pela câmara...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Sim, câmara municipal.

Investigadora – Há alguma imposição da câmara?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Há porque eles dizem que não há recursos financeiros e [eee] o único leque que nos podem apresentar é esse e nós temos que deixar, não é!? Portanto, e... mesmo assim eles não se têm vindo ... não têm tido facilidades.

Investigadora – Viana, pelo que eu tenho conhecimento não têm parceiros, ou seja, enquanto que as escolas de Ponte de Lima recorrem à escola de música, etc... [aaa] não é...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Eu penso que sim que eles fazem.

Investigadora – Viana não? É diretamente não é? Vocês contratam...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – A direção contata só com a câmara municipal, não tem mais nenhuma associação, mais nenhuma entidade externa. Investigadora – Eu acho que está tudo de alguma forma... o acompanhamento e a supervisão é sempre feita por vocês?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Sim!

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – – Os professores depois fazem um bocadinho a ponte porque também estamos em edifícios separados também é complicado [eee] acompanhar mais de perto porque também tenho turma e tenho outras responsabilidades inerentes à turma e ao meu trabalho mas estou todos os dias com os professores e também há sempre uma parte que se estabelece mesmo quando é necessário alguma intervenção ou alguma coisa. Também os professores vão à minha sala muitas vezes das AEC's e conversamos e partilhamos aquilo que for necessário sobre o trabalho.

Investigadora – [hmm, hmm]. Muito bem!

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Há pouco tinha falado na coerência entre o currículo portanto, nós quando estamos a falar nos dias comemorativos estamos a introduzir a coerência no currículo aí, portanto aí já se vê portanto se estão essas datas e eles que nos apoiam..., portanto é como o currículo prevê também essas datas comemorativas a nível de formação cívica e tudo, portanto aí vê-se já... há uma certa imagem de que está a acontecer.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – E há articulação de ambas as partes.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Exato. [aaa] A nível de existência de comportamentos que estava a falar há um bocadinho...

Investigadora – Pois. Os aspetos assim mais ou menos positivos são a nível de comportamento das crianças?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – É! Eles agora quando o professor é recente, eles demoram certo ponto a adaptar-se. Depois eles, por exemplo o professor de educação física já vem desde o início do ano letivo, não tem havido qualquer registo de mau comportamento.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – – Porque depende muito da postura de cada professor não é?!

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Sim! Também conta bastante. Mas normalmente o professor depois de começar a conhecer os alunos, os nomes dos alunos... um professor não conhecendo os alunos não pode chamar atenção....tem sempre aquela... como é que eu vou chamar... tem que olhar para a lista e conhecendo já os alunos, vê que o alunos vai fazer alguma asneira



e chama-o logo à atenção nem sequer deixa o aluno sequer ter a intenção de... não é!? Não conhecendo é sempre...

Investigadora – E quais são os outros aspetos assim mais críticos? Que vocês criticam mais nas AEC's?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Nas AEC's [eee]...

Investigadora – Acham que devia ser a escola a contratar os...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Eu concordo com isso. Acho que seria mais... por exemplo ser o próprio agrupamento ter alguns professores e gerir esses horários de modo a que a nível geográfico...

Investigadora – Portanto, aqueles que têm horários incompletos .....26.48

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Exatamente.

Investigadora – Mas isso aqui não acontece?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Não me parece que neste agrupamento aconteça.

Investigadora – É!?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Há professores que não têm horário completo e que na verdade [eee] e fazem algumas atividades com o 1º ciclo e com o pré-escolar, mas lá... lá no agrupamento. Teremos nós que ir lá ou então implementam... que seja do meu conhecimento implementam nas escolas mais perto que é o caso do centro escolar.

Investigadora – [hmm, hmm]. Pois..., onde estão.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Porque acho que há qualquer problema em termos de seguro nas deslocações, nas viagens que eles possam ou não fazer nessas deslocações e como há esse entrave, acabam sempre por dar mais resposta às escolas que estão nas proximidades.

Investigadora – Ou na própria escola?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – É!

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Ou na própria escola.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Como o centro escolar se calhar.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – É verdade. No centro escolar todas as escolas vão lá. E isso torna-se um inconveniente não termos transporte próprio.

Investigadora – Claro.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Esse é um dos pontos bastante negativos é o transporte também. Educação física... vamos ver educação física. Educação física eles saem daqui às nove, são vinte minutos mais ou menos de transporte [aaa] chegam lá, equipar-se, começar a aula, eles acabam por não ter...

Investigadora – Os quarenta e cinco minutos?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – São quase quarenta e cinco minutos de viagem e de balneários e quarenta e cinco minutos de aula portanto eles acabam por não ter aqueles quarenta e cinco minutos e aula [aaa] e é um pouco difícil. Também esta escola, no local onde está, um bocado isolada e tal torna-se um pouco complicado. Mas o transporte tem sido um ponto muito...

Investigadora – Menos positivo! [risos]

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Menos positivo, menos forte!

Investigadora – Não sei se querem acrescentar alguma coisa. Penso que de alguma forma está tudo [...] eu penso que está tudo abarcado. Querem dizer mais alguma coisa?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – [...] A cobertura já falamos...

Investigadora – [hmm, hmm] A articulação dos recursos humanos e técnico-pedagógicos... portanto ... [...]

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Acho que daqui do que falamos está tudo! [...]

Investigadora – Portanto estas..., houve..., só retificando, tem havido ao longo do tempo alteração na oferta?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Sim! Sim! [eee]

Investigadora – Que tem a ver com a própria câmara, não é?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Sim.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Sim. E só eles é que poderão dizer as razões porque. Nós supomos que é falta de professores com habilitação para. Supomos que seja isso. Principalmente [eee] ... nós tivemos música inicialmente e não nos foi conseguido continuar o professor. Acho que teve uma colocação no concurso a nível nacional, deixou as AEC's e depois para substituir não havia professor de música e então aí passamos a ter uma professora de expressão dramática. E eu imagino que seja a falta de recursos humanos para haver essas razões.

Investigadora – Ou seja, no final... [...] a título de resumo eu tenho aqui uma série de palavras que [eee] gostaria que pensassem pelo menos durante um bocadinho, o quê que para vocês são de facto as AEC's. E então eu tenho desde o estímulo à inovação...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Desculpe... o que são ou o que deveriam ser? [risos] Porque uma coisa é o que se espera outra coisa é o que é? [risos]

Investigadora – Exato. Mas é no seu entender o quê que é?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – O que é?

Investigadora – Nesta escola? Mas por acaso eu gostava... quais são esse aspetos [risos] mais críticos? Não... diga, diga. Isso a mim interessa-me!

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Não, não tem assim muita, muita coisa...

Investigadora – Ou seja, não é a favor das AEC's?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Pronto eu ia dizer... eu ia dizer...

Investigadora – É um bocadinho mais crítica?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – É assim, eu acredito que possa trazer..., que possa em função dos ideais... as AEC's estão ligadas com ideal com certeza, com objetivo a nível político e a nível da política educativa. E nesse espírito acredito que eles tragam aspetos muito positivos para o êxito escolar das nossas crianças mas ... uma coisa é aquilo que se pensa outra coisa é aquilo que se faz e as condições nem sempre são as ideais. Nós vemos pelo aquilo que dissemos que as condições nem físicas nem humanas são ... eu falo da nossa escola que graças a deus até nem é muito má, mas imagino que haverá situações que as coisas não correm da forma mais positiva. E [eee] além de tudo isso [...] também sou muito crítica quando se trata de tirar as crianças de casa tantas horas. Mesmo para as próprias crianças elas têm de ser crianças, têm de brincar, tem de ter espaço para elas. Elas chegam a casa, coitadinhas, cansadas. No inverno as nossas crianças saem daqui já noite. O caminho quase não tem luz pública, quase não há luz para elas irem, elas vão embora com as luzes da carrinha... coitadinhas ficam aqui..

Investigadora – Elas vão a pé?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Exatamente! Algumas vão, as que moram perto, outras não. Há uma carrinha... duas carrinhas da junta de freguesia que fazem o transporte das crianças para casa. E entre as primeiras e as últimas, às vezes são seis e meia da tarde quando a última carrinha sai. Imaginem agora Inverno... estas crianças saem às sete e meia oito horas e chegam às sete da tarde. [...] Que tipo de relação é que há [...] com as famílias? Isto não é de agora, é da sociedade, é assim, eu começo a pensar em termos gerais. A sociedade tem os problemas que tem, eu sei que ninguém vai salvar o mundo, gostaria imenso mas não vamos, mas há muitas coisas que decorrem de pequenas coisas, não é?! Umas coisas são consequência das outras.

Investigadora – Mas por exemplo, isso aqui [...] é mais notório, uma vez que a realidade social se calhar é [eee] diferente dos grandes centros urbanos em que os pais não estão a trabalhar até às oito horas da noite.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Exatamente. Aqui esta necessidade se calhar isto acontece sem grande necessidade, porque há famílias em casa, há pais, há avós, há tios, enquanto que acredito que nos grandes centros urbanos os pais tenham de trabalhar até mais tarde e haja necessidade de ocupar as crianças. Mas a nossa realidade... não há necessidade.

Investigadora – Pois.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Poderá haver o tal benefício.

Investigadora – Portanto, as tais cinquenta por cento, cinquenta por cento das crianças têm gente em casa para poder...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Tem, tem! Mas depois também há pais que têm gente em casa e não querem que eles lá fiquem não é!? [risos] Porque as pessoas estão nas suas ocupações e uma criança em casa incomoda sempre. Mas isso ajudava os pais a tomar uma atitude de... de...

Investigadora – Ou seja de passar a responsabilidade da educação para as escolas?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Para as escolas, absolutamente. Eu acho isso muito mal.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Eu não iria tão radical mas... eu acho que as AEC's foram feitas devido aos centros urbanos, devido aos grandes centros urbanos [eee] ...

Investigadora – Não acha que devia haver uma diferenciação regional?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Uma adequação, uma adequação à realidade. Uma coisa é deixar a secretária a escrever leis outra coisa é estar no terreno e sentir as necessidades das pessoas. Não podemos ser taxativos, chapa cinco, igual para todos não pode. Eu não sou igual a ele, não somos iguais. E as realidades de cada localidade não são iguais, daqui para Lisboa ou para o grande Porto por exemplo, não são.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Eu acho que estamos a perder os nossos valores culturais regionais.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Exatamente! Há tanta coisa que se perde. Eu já não chego aí, chego à família. À relação pai e mãe, de filho para pai. Porquê que há tanto... não é?!

Investigadora – Pois.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Porquê que há tanta... nós aqui achamos que os velhinhos vão para o lar e vão cada vez mais cedo. Não há laços de amor, laços de afeto. Os valores das famílias perdem-se todos os dias e

nós educadores estamos a contribuir para isso mas não por vontade própria mas porque nos impõem aquilo que fazemos.

Investigadora – Ok. Obrigada.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Mais nada... [risos]

Investigadora – Mas pode dizer mais. Eu estou a gostar muito. [risos]

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Porque é o que eu sinto porque sou mãe. Eu era incapaz de tomar certas atitudes que depois...

Investigadora – Ou seja, está-me a falar como educadora, como mãe também, que também tem...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Exatamente! Como, como, como cidadã do mundo no fundo. Eu sinto as realidades em função...

Investigadora – Tem os seus vários papéis do seu lado...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Exatamente. Sinto que dos vários papéis que estou a desempenhar, as, as lacunas que existem à minha volta. E há coisas que para mim são de bradar aos céus.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Eu sou pai e a minha filha só começou a frequentar as atividades extracurriculares no 4º ano. [...] No 1º, 2º e 3º ano não frequentou. Ela está agora no 4º ano e porque eu acho que é importante ela ter o inglês. Que ela vai para o 5º ano, vai ter o inglês. Mas, ela é obrigada a ir a todas as outras.

Investigadora – Pois. Porque se fosse inscrever no inglês...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Pois... porque se não só iria ao inglês, não iria às outras. O facto é que [...] ela para ir a uma tem que ir a todas e então ela está nas AEC's porque se não iria. Iria só ... ela tem [eee] está inscrita num ATL que a iria buscar sem problema nenhum. Mas ela para se inscrever no inglês tem que ir a todas...

Investigadora – E o ATL [eee] ...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – É particular!

Investigadora – Mas diga-me umas coisa, não acha o ATL [eee] as AEC's vêm substituir os ATL's?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Não.

Investigadora – Não?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Não. As AEC's não vêm substituir os ATL's. Acho que as AEC's vêm dar mais...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Mais peso às crianças... [risos]

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Mais peso às crianças a nível de...

Investigadora – Então qual é a diferença relativamente aos ATL's? Também são atividades de tempos livres?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – São.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – É lúdico. Mais lúdicas.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Muito mais lúdico e é isso que tem-se que repensar. Não debitar conhecimento, mas debitar lazer e descansa as crianças.

Investigadora – E então porquê que os professores ou monitores das AEC's não [eee] em termos de... tem uma filosofia idêntica à do ATL ou seja, muito mais lúdica e muito mais de lazer?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Não é tão lúdico assim. Eles como têm que impor um certo programa, uns certos objetivos, eles às vezes tem, tem que obrigar que o aluno, por exemplo o inglês, inglês para ser lúdico [eee] ...

Investigadora – Pois. Não estou a falar..., nem estou a falar do inglês. Estava a falar mais da... das atividades físico-desportivas, não é...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Essas são mais lúdicas.

Investigadora – Essas são mais lúdicas. Da expressão dramática... que também é um bocadinho...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Da expressão plástica...

Investigadora – A plástica também acaba por ser [eee] ...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – O nosso grande problema na expressão físico e dramática é exatamente são os quarenta e cinco minutos, que nós queríamos uma hora e meia para eles estarem mesmo ali à vontade e o tempo era-lhe reduzido, não é. Portanto uma atividade que para nós, nós achávamos boa e lúdica é prejudicada.

Investigadora – E então diga-me só uma coisa, que eu fiquei com o bichinho, porquê que preferiu o ATL às AEC's? Porque achava que em termos de [eee] de competência das pessoas que estavam lá [aaa]...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Não. Eu falei no ATL porque eu estou a pensar no ATL que a minha filha está a ter, não é! Portanto, porque eu tenho uma questão de facilidade. [aaa] Não tenho horário rígido, a cumprir.

Investigadora – Ah! Ok.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Portanto, é só nessa postura.

Investigadora – Aqui, aqui, ou seja, o que eu quero perceber é nas atividades extracurriculares existe muita rigidez?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Exato! Por exemplo, termina às cinco e meia. Cinco e meia ninguém me diz que cinco e meia é um horário bom para os pais os irem buscar.

Investigadora – [hmm, hmm]

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Eu acho que um pai que possa vir às cinco e meia, tenho algumas dúvidas se não poderá vir às três e meia. Tenho algumas dúvidas. Ou alguém vir buscar... quem... o avô que vem buscar o aluno às cinco e meia, tenho algumas dúvidas que não possa vir às três e meia. Tenho essas dúvidas. Eu sei que é um debate que está a acontecer na CONFAP que eles querem prolongar até [...] já desconfio até á meia-noite, não vamos exagerar... é um debate que eles estão a tentar prolongar, esticar um pouco mais o horário porque realmente [eee] e se calhar é mesmo isso... quem vem às cinco e meia, vem às seis e meia. Esta é a minha opinião! Não acredito que não possam vir. E todas as escolas que eu tive, realmente são outras pessoas que vêm buscar os filhos, nunca são os pais porque os pais estão a trabalhar.

Investigadora – Outras pessoas da família?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Da família. Familiares ou às vezes vizinhos que vão buscar o seu filho e não se importa de trazer o, o filho do...

Investigadora – Ou seja, ainda estamos numa realidade muito... [...] lá está não posso dizer rural, mas [eee]...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Se calhar pode dizer rural. Santa Leocádia sim. Santa Leocádia pode dizer.

Investigadora – Pois... lá está [aaa] a questão da diversidade regional e se calhar das coisas terem de ser pensadas em função da...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – E os pais se calhar não tem a noção que não é obrigatória as AEC's e então inscrevem-nos porque têm medo que os filhos fiquem a perder relativamente àqueles que estão inscritos, [...] porque acho que é obrigatório é haver essa oferta por parte das escolas. Se eu estou a interpretar mal a lei, não sei. Mas o que me parece é que a oferta tem que existir. A inscrição não é obrigatória. Os pais podem dizer que não querem AEC's.

Investigadora – Mas então se têm o inglês e o inglês é obrigatório?!

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Acho que é a oferta que é obrigatória. A oferta do inglês é obrigatória. Agora o pai pode dizer que não quer que o filho frequente o inglês ou não quer frequentar as AEC's.

Investigadora – Sim, sim.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Só será obrigatório no 5º ano que eles aí têm mesmo a disciplina de inglês. Só que os pais como ainda não perceberam muito bem e têm medo que aquele que anda na AEC de inglês e o seu filho depois vai saber menos e então e acaba por ser uma bola de neve e acabam por se inscrever todos. E eu, e eu, a minha filha metia no inglês no 1º, 2º e 3º ano e

portanto só teve inglês agora porque eu achei que no 5º ano realmente umas luzes de inglês seria algo de [...] de importante. [aaa] E vejo que a minha filha tem AEC e leva uma carrada de trabalhos de casa de inglês. Eu não vou dizer nada contra o professor mas... ela sabe mais inglês do que eu [risos].

Investigadora – [risos] Que idade é que tem?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Ela tem oito anos, nove, vai fazer nove. Sabe mais inglês do que eu. Eu [eee] não sou muito bom a inglês não é [eee] não digo que sabe mais mas ela já tem muitas coisas que já é para o 5º ano à vontade. Muitas palavras, muito corpo humano, os olhos, a boca...

Investigadora – Mas não acha que isso depois no 5º ano [eee] ...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Vai trazer vantagens.

Investigadora – Pronto.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Vai trazer vantagens... daí eu a ter inscrito este ano. Achei que com aquilo que eu vi de outros colegas dela, alguns trabalhos que tinham que ela gostava de copiar...

Investigadora – Mas se calhar aí então depois o 5º ano vai ter de ser repensado até em termos de currículo...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Esse é o grande medo... acho que o grande problema a nível de ministério...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Se eles vão com bases, não vale a pena repetir [risos].

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Exatamente. E... que [eee] mudar o programa será justo para quem não quer inglês que não é obrigatório nas AEC's!? Ser obrigado a ter um programa mais [eee] difícil de inglês quando o aluno não teve AEC's desde o 1º ao 4º ano?

Investigadora – Porque optou!?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Porque optou por não ter. Será justo isso? Esse é o grande [eee] desafio que vai ter o ministério da educação. É repensar muito bem.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Isto se começarmos a dar ideias... [risos]

Investigadora – Não... se começarmos a esmiuçar estas coisas todas...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Umas coisas puxam as outras e estamos...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Surgiu esse problema... eu tive uma mesa redonda de AEC's há dois anos a trás e foi um problema que surgiu na mesa redonda, se depois na inscrição dos alunos que vão do 4º para o 5º ano



não terão lá que mencionar, se não é importante mencionar que tiveram o inglês ou não.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Porque depois podem fazer turmas...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Exatamente. Era um problema que os agrupamentos tinham, era se tinham de fazer turmas de inglês para quem já teve inglês...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – De iniciação...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – De iniciação ou para quem não teve. Porque depois verificava-se que havia uma diferença nos alunos. Portanto, e que conclusão... as AEC's de enriquecimento curricular passou mesmo a ser de enriquecimento curricular mas começou a afetar a aprendizagem de quem não tinha e [eee] não sei se será justo. [...]

Investigadora – Então eu vou dizer aqui umas palavras para vocês me dizerem no vosso entender como é que definem as AEC's e depois escolherem-me cinco destas palavras. Estímulo à inovação, opção, perda de tempo, promoção da desigualdade, ludicidade, oportunidade, informalidade, aprendizagem, pedagogização do lazer, serviço social, justiça curricular, escola a tempo inteiro, criatividade, infância furtada, obrigação, insucesso escolar, estímulo à individualização, combate ao abandono escolar, estímulo à autonomia, disciplina, indisciplina e parece-me que é tudo ou se quiserem acrescentar alguma.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Portanto, isso é o que nós achámos das...

Investigadora – No vosso entender o quê que são as AEC's?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Quantas palavras é que temos que dizer?

Investigadora – Cinco ou seis. Aquelas que

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Ui... eu só me lembro de quatro. Foi as que eu contei.

Investigadora –

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Pode, pode [...] podem ver. [...] [...]

Investigadora – Esses sinais são meus, não tem nada a ver com...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – São tipo palavras chave que nos fazem, que nos fazem...

Investigadora – O quê que no vosso entender definem as AEC's?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Definem as AEC's... [...]  
Mas é seis entre nós os dois?

Investigadora – Não... podem dizer um e outro.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Eu posso dizer já. Quando penso em AEC's...

Investigadora – Diga, diga.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Quando penso em AEC penso em Opção.

Investigadora – Opção...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Informalidade [...]

Investigadora – Opção porquê, porque...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Mas é aquilo que tu vês, aquilo que tu vês nas AEC's... eu não estou a perceber nada.

Investigadora – Ou seja, na sequência de tudo aquilo que nós tivemos a falar sobre das AEC's...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Nestas palavras o quê... o quê que adjectiva as AEC's?

Investigadora – No vosso entender o quê que são as AEC's? Ou seja...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Em função da realidade de que vivemos?

Investigadora – Sim, exactamente.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – E que estamos a sentir?

Investigadora – Exatamente. Portanto é opção porquê...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – É opção porque é uma opção para a família, portanto vejo por aí. E informalidade [...] depois serviço social porque acaba por ser um pouco a opção [...]

Investigadora – Está ligado à opção certo?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Exatamente.

Investigadora – E serviço social no sentido de dar [eee] apoio à família que está...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Exatamente. Que necessita de...

Investigadora – De deixar os filhos na escola [risos].

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Exatamente. Por exemplo acaba por ser uma opção, acaba por ser uma opção económica para os pais, para muitos pais [eee] depois escola a tempo inteiro isso é. [...]

Investigadora – [hmm, hmm]

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – E indiretamente uma obrigação. [...] Porque o vizinho tem um filho nas AEC's e acabam todos ir na... portanto é um pouco o que eu vejo, uma obrigação.

Investigadora – [hmm, hmm] E a Cristina?

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Eu vejo uma opção, [...] uma oportunidade, [...] aprendizagem [...] não obstante [...] [eee] penso que é pedagogização do lazer [risos] e contribui para a infância furtada.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Devia ser...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Contribui porque é assim...

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Não... a pedagogização do lazer devia ser mas às vezes não é bem.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – É! Às vezes é. Só o facto de existir um... um programa... tipo um programa.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Sim, sim, ... não...eu concordo contigo. Eu concordo que podia ser mesmo isso, pedagogia do lazer.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – No espaço que é dado ao lazer das crianças e para elas terem outras coisas que não, estar concentradas no estudo, acho que é tirar-lhes um espaço que devia ser para elas, para elas no fundo estarem num espaço mais recreativo embora orientado.

Investigadora – [hmm, hmm]. Ou seja, daí não dizer criatividade porque considera no Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima (educadora) – Não! Da forma como o professor implementa aquele programa que no fundo ele tem pode haver criatividade, mas que seja uma criatividade que seja inspirada naquela criança, que seja uma coisa [eee] espontânea, penso que não!

Investigadora – Ok. [hmm, hmm]. Ok. Pronto, não sei se tem mais alguma coisa a acrescentar.

Coord. Sta. Leocádia Geraz do Lima – Não.

Investigadora – Queria agradecer. E foi bastante rica esta, esta nossa conversa. Obrigada. Vou encerrar.

## Entrevista 4 – Clube Náutico Ponte de Lima

Investigadora – A entrevista a Hélio Lucas, responsável pelo Clube Náutico de Ponte de Lima, entidade executora das AEC's a nível da atividade [eee] física e desportiva [aaa] da câmara municipal de Ponte de Lima. [aaa] Desde já é garantido o... anonimato ou [eee] pedia autorização para alguma [aaa] utilização de alguma informação no trabalho que está a ser realizado.

Clube Náutico Ponte de Lima – Está autorizado!

Investigadora – Está autorizado [risos] ... pronto! Ó Lucas o que eu queria perceber no fundo é como é que funcionam as AEC's [aaa] aqui em Ponte de Lima ou seja, o que eu sei é que a câmara de Ponte de Lima adjudica ao clube náutico a atividade [eee] física e desportiva, é assim?

Clube Náutico Ponte de Lima – Sim, é o clube náutico e a mais duas associações.

Investigadora – Àh!

Clube Náutico Ponte de Lima – Que é a escola desportiva Limiana e penso que a casa [aaa] a casa do povo do freixo. Nós temos o agrupamento que é o agrupamento de escolas de Arcozelo...

Investigadora – [hmm, hmm]

Clube Náutico Ponte de Lima – [eee] Mais o centro educativo de Agra e Lima. São esses dois, dois... duas escolas que nós trabalhamos e basicamente é uma parceria que nós temos com, com, neste caso, com o município e que [eee] tem corrido extremamente bem.

Investigadora – [aaa] E vocês recebem um financiamento?

Clube Náutico Ponte de Lima – [eee] Vamos lá ver, penso que o facto de envolver as associações, neste caso as associações desportivas, quer nós quer a escola desportiva de Limiana, por um lado tem alguma facilidade porque [eee] são entidades que estão dentro da, da questão desportiva e têm à frente as instituições e, e a coordenar alguns técnicos d educação física e desporto e que neste caso cooperam com a escola [eee] e por outro lado permite-nos também às vezes fazer atividades para além, são um bocadinho além [eee] daquilo que é esperado só destas, destas atividades de enriquecimento curricular. Isso tem acontecido e tem sido extremamente positivo.

Investigadora – E que tipo de atividades é que vocês ... é só canoagem?

Clube Náutico Ponte de Lima – Não! [eee] As atividades que nós pedimos aos professores... eles fazem o currículo normal das atividades de, de

enriquecimento curricular, aquilo que são as principais habilidades importantes a desenvolver nestas idades, até porque eles no seu currículo não têm grandes número de aulas de educação física e isto...

Investigadora – Ou seja, eles seguem a [aaa] planificação.

Clube Náutico Ponte de Lima – Sim! O que nós tentámos depois integrar...

Investigadora – Ou seja, as orientações que são dadas pelo ministério?

Clube Náutico Ponte de Lima – Sim. Nós temos uma reunião sempre com os professores e sempre que é pertinente chamamos os professores aqui e fazemos uma reunião com eles. Depois com o próprio município e com o agrupamento também envolvemo-nos todos e fazemos uma reunião para programarmos aquele que é o ano escolar. No final do ano...

Investigadora – Ou seja, insere-se dentro do plano de atividades da escola, dentro do, do plano pedagógico...

Clube Náutico Ponte de Lima – Sim, sim!

Investigadora – Tudo?

Clube Náutico Ponte de Lima – Sim! [eee] Neste caso em concreto, o facto de eu estar também ligado à escola pelo agrupamento de Arcozelo também permite ter um contato direto com eles, quase diariamente, e com os responsáveis também da escola. [eee] Depois [eee] programamos também outras atividades alternativas ou seja, [eee] o objetivo aqui é que eles tenham o maior número de experiências e não fiquem já só pelo basquete, pelo voleibol pelo andebol...

Investigadora – Ou seja, vão mais além... [eee]

Clube Náutico Ponte de Lima – É...do que o programa.

Investigadora – E isso implica a canoagem?

Clube Náutico Ponte de Lima – Implica a canoagem, implica a natação, nós levamos os miúdos à natação [eee]...

Investigadora – Que é?

Clube Náutico Ponte de Lima – Como?

Investigadora – É nas piscinas?

Clube Náutico Ponte de Lima – Municipais.

Investigadora – Municipais!

Clube Náutico Ponte de Lima – Temos de coordenar o transporte com as juntas, com o próprio município. Mas tem havido aqui um esforço, que [eee] depois no final de cada período, os professores trabalham para que os miúdos façam coreografias. Aquelas coisas todas para fazer as festas de final de ano. Não se ficam propriamente, podemos assim dizer, pela própria aula. Eles sentem-se envolvidos no projeto e [eee] eu penso que esta envolvência de todos os três

implicados, quer o município, quer a escola, quer as próprias instituições acho que tem sido algo de extremamente positivo. [eee] Tem sido uma parceria muito boa para todos.

Investigadora – [hmm, hmm]. Ou seja, vocês contratam diretamente, ou seja...

Clube Náutico Ponte de Lima – Sim.

Investigadora – São vocês que contratam?

Clube Náutico Ponte de Lima – Sim.

Investigadora – O clube náutico não a câmara municipal?

Clube Náutico Ponte de Lima – Sim, é o clube náutico que contrata.

Investigadora – Ou seja, a câmara, todas as competências que tem relativamente às AEC's delega nessas três associações?

Clube Náutico Ponte de Lima – Sim, sim! É lógico que a câmara depois...

Investigadora – Supervisiona?

Clube Náutico Ponte de Lima – Sim. E depois também colabora a nível do, do apetrechamento, colabora nos transportes [eee] temos que efetuar aqueles relatórios de cada período, temos que fazer tudo isso é feito por nós...

Investigadora – Ou seja, a nível de recursos acham que estão..., quer humanos, quer pedagógicos, quer espaços existentes mobilizados, como é que...

Clube Náutico Ponte de Lima – Vamos lá ver. Agora a nível de espaços eu penso que está a ser quase tudo tem vindo a ser melhorado com os centros educativos. Pode haver ali uma ou outra escola, porque ainda não estão concluídos alguns centros, que eles não tenham as melhores condições. A nível de material aí as coisas...era preciso. E também sabemos que o grau de exigência para podermos fazer determinadas habilidades [eee] era necessário determinados materiais, mas também sabemos como está o país e não se pode exigir muito [risos]. Portanto, os professores têm-se, têm-se adaptado àquilo que são os materiais, os recursos que têm. [eee] Mas como eu vi numa altura numa inspeção que foi feita a uma das escolas, para o material que tinha eles foram excepcionais, por isso eu ficava-me por aí...quê... mesmo com os poucos materiais que têm eles têm feito um trabalho excepcional.

Investigadora – A nível de horários, vocês aqui em ponte de Lima é regime da da... é regime normal, é...

Clube Náutico Ponte de Lima – É sempre no final.

Investigadora – No final.

Clube Náutico Ponte de Lima – A educação física é! Eles às vezes, alguns professores tem um bloco das duas e meia às três e um quarto, mas normalmente é das quatro às cinco e meia. Normalmente é essa....

Investigadora – E a nível de acompanhamento e de supervisão como é que é feito? Ah...

Clube Náutico Ponte de Lima – Acompanhamento?

Investigadora – Ou seja, há um acompanhamento por parte da câmara?

Clube Náutico Ponte de Lima – Sim! Por parte da instituição também.

Investigadora – E depois há um acompanhamento e uma avaliação por parte do... da, do náutico e das outras associações... as outras associações também desenvolvem o mesmo tipo de atividades?

Clube Náutico Ponte de Lima – [eee] Eu penso que pronto, nós depois temos uma atividade e procurámos todos que os professores realizem e ..., mas isso fazemos com todos, não só aqui com os de Arcozelo, mas com todos os miúdos que é trazê-los aqui. Dá-mos formação também aos professores. Agora, [eee] eu parece-me que assim [eee] na **ideia dele 08:16** também havia ali uma proximidade e eles procuravam também ter um trabalho mais intenso em relação ao basquete... basquetebol penso eu [eee] mas que eu me recorde é tudo mais ou menos dentro disto.

Investigadora – [hmm, hmm]

Clube Náutico Ponte de Lima – É dentro deste sistema que nós fazemos aqui.

Investigadora – [hmm, hmmm] E como é que surgiu inicialmente esta escolha pela..., se é que sabes, esta escolha pela câmara [eee] escolher o Clube Náutico e estas associações e não ser ela própria a contratar diretamente os professores? Não sei se tu isto sabes... Ou a selecionar este tipo de atividades...

Clube Náutico Ponte de Lima – Não sei... eu penso...

Investigadora – Seria pela canoagem ter aqui em Ponte de Lima uma grande [eee] ...

Clube Náutico Ponte de Lima – Dinâmica...

Investigadora – Dinâmica já.. ou...

Clube Náutico Ponte de Lima – Eu não sei! Eu sei que [eee] não envolve só o Clube Náutico depois, sei lá depois no teatro envolve o grupo de teatro... Pronto, eu penso que as próprias dinâmicas das associações, a câmara tentou envolver aqui...

Investigadora – Os atores locais?!

Clube Náutico Ponte de Lima – É! Todos os parceiros e [eee] [...] apesar do trabalho e apesar de, de..., o que podemos receber aqui [...] não podemos dizer assim não temos uma receita concreta disto, mas...

Investigadora – Ou seja, não chega?

Clube Náutico Ponte de Lima – Não, o trabalho final...

Investigadora – Mas não chega a nível de...?

Clube Náutico Ponte de Lima – Mas o trabalho, o que eu queria dizer, o trabalho final disto que é o facto de nós chegarmos ao final e sabermos que os pais gostaram, nós fazemos sempre aqui uma festa, trazemos os miúdos todos aqui, os pais são convidados também a vir e os miúdos passam aqui um dia. É o final de ano deles [eee] canoagem, insufláveis ... os miúdos têm... no ano passado tivemos seiscentos e tal miúdos aqui [eee] um dia, mais quatrocentos e tal no outro e [eee] e saber que no final os pais ficam todos contentes..., a melhor disciplina que eles têm aqui, em Arcozelo, quase setenta por cento ou sessenta e tal por cento é a educação física ou seja, saber isso tudo, para nós é gratificante saber que estamos a desempenhar um bom trabalho [eee] para a sociedade e que estamos a cooperar com as instituições, estamos a ajudar a formar isso para nós é importante.

Investigadora – Então há uma adesão massiva dos miúdos à atividade? Os pais...

Clube Náutico Ponte de Lima – Eu acho que aqui, aqui [eee] são muito poucos, se é que há alguns ainda, a não fazer estas atividades. São muito, muito poucos. Sei que à vezes, aqui nas escolas da vila, mas neste agrupamento de Arcozelo acho que não, acho que há... que há...

Investigadora – E Agra e Lima também?

Clube Náutico Ponte de Lima – Agra e Lima não tenho conhecimento assim tão concreto na minha escola mas, mas parece-me que normalmente...

Investigadora – Porque Agra e Lima é intermunicipal não é... tem metade de Viana...?

Clube Náutico Ponte de Lima – É! Nós temos o lado de cá.

Investigadora – Pois, vocês estão com as escolas de...

Clube Náutico Ponte de Lima – Do lado de cá. Com as escolas do lado de cá. [eee] Mas parece-me em termos gerais aquilo [eee] nas reuniões que participo e o contato que tenho com os professores, os miúdos todos adoram a educação física.

Investigadora – [hmm, hmm]

Clube Náutico Ponte de Lima – Até porque passam o dia fechados e aquele bocadinho que têm pra... [...]

Investigadora – Exatamente. [aaa]

Clube Náutico Ponte de Lima – Mas estava-me a perguntar e eu não respondi...contornei... [risos] é um bocado à político [risos] que é...



Investigadora – A parte do financiamento?

Clube Náutico Ponte de Lima – Não. O financiamento é assim [eee] tem vindo a ser reduzido.

Investigadora – Pois.

Clube Náutico Ponte de Lima – [aaa] A câmara municipal tem tido muita despesa com as AEC's e [eee] aquela parte...

Investigadora – E se calhar também não recebe do estado não é?

Clube Náutico Ponte de Lima – É! E aquela parte que nos dava para ajudar a [aaa] [...] há uma parte que eles nos davam para fazer a gestão dos professores, que era uma coisa que dava para... [eee] quase não dava para pôr aqui uma pessoa, dava para os tinteiros e para o trabalho que nós temos [eee] essa parte apesar de ser reduzida nós não estamos insatisfeitos, bem pelo contrário. [eee] Em relação à escolha...

Investigadora – Porque têm outras, outros [...] outros benefícios, não é?! Ou seja...

Clube Náutico Ponte de Lima – Sim! Nós chegámos... é assim os professores como são professores que estão em... normalmente não têm mais nenhum emprego, nós depois procuramos também colocá-los aqui em part time no clube. E quase lhe arranjamos quase um tempo inteiro, podemos assim dizer, aqui em termos de trabalho.

Investigadora – Ou seja, além das horas das AEC's...

Clube Náutico Ponte de Lima – Eles depois continuam aqui...

Investigadora – Eles continuam aqui... É uma forma também de [eee] de fomentar o emprego, não é?

Clube Náutico Ponte de Lima – É! Isso é uma forma que nós temos aqui de dizer assim, porque se não só estávamos aqui... eles passavam recibos, davam as aulas e iam-se embora. Assim não. Têm uma ligação também direta com a instituição por isso é que eu digo que desta forma até é benéfica.

Investigadora – A nível [...] do quotidiano dos alunos e a nível familiar dos miúdos e dos pais, como é que tu...como...visto cá de fora qual é a perceção que, que, que tens? Que os miúdos [aaa] ficam mais desenvolvidos, que alteram o seu quotidiano, que precisam deste tipo de atividade, que para os pais, se eles não tivessem esta atividade era o cabo dos trabalhos porque os miúdos não tinham... porque geralmente os pais trabalham, não é?

Clube Náutico Ponte de Lima – Claro! Pelo menos até às cinco e meia.

Investigadora – Pois!

Clube Náutico Ponte de Lima – Eu penso que é, que é positivo das duas partes. Que é por um lado [...] eu penso que eles têm a possibilidade de terem um conjunto de disciplinas que sai daquilo que é rotina deles e que lhes vai criar um algum desenvolvimento e vou puxar isto um bocadinho para a educação física. Na educação física o que nós apanhávamos no 5º ano escolar, era alunos que normalmente não tinham hábitos de, de, em termos desportivos. Eles mal chegavam a um balneário, não sabiam, não sabiam vestir-se, não tomavam banho. Agora o que apanhamos é um conjunto de alunos já disciplinados, já estão habituados à atividade física [eee] normalmente no 5º ano era um ano de transição, quase educação para a educação física. [eee] Agora não! Os miúdos já basicamente já sabem as modalidades, eles já vêm com uma preparação totalmente diferente. Isto têm-se notado bastante. [eee] ...

Investigadora – E é mais fácil?!

Clube Náutico Ponte de Lima – É mais fácil! Por outro lado acho que lhes vai desenvolver um conjunto de competências porque às vezes nós, do 5º até ao 9º ou até mesmo até ao 12º ano, às vezes não conseguíamos, não conseguíamos, não conseguíamos chegar a tudo, porque há idades para desenvolver determinadas habilidades. E se isso, se isso for trabalhado logo de início nestas idades, [eee] praticamente... como exemplo um rolamento à frente, uma chamada cambalhota [risos] isso se não for, se eles não perderem o medo de início, nunca mais... e às vezes quando eles chegam ao 5º e 6º ano já é difícil. E quando eles são de início educados mesmo na piscina, no conjunto de atividades que nós temos aqui, e um conjunto de habilidades que devem ser desenvolvidos naquela, naquela, naquela idade... manuseamento...

Investigadora – Atividade motora?

Clube Náutico Ponte de Lima – É! Há um conjunto de atividades aqui que são fundamentais. Às vezes a professora tinha ali uma hora para dar mas às vezes não tinha também a formação adequada para dar a [aaa] referida aula e neste caso os professores estão a fazer isso. [eee] Mas eu quando digo educação física certamente no inglês, no teatro... eu penso que é uma atividade extremamente enriquecedora para, para, para eles.

Investigadora – De enriquecimento curricular! [risos]

Clube Náutico Ponte de Lima – É! [risos] Depois, em termos de pais, em penso que já todos consideram que no final as pessoas viram isto como um problema no início... eu recordo-me...

Investigadora – Foi?

Clube Náutico Ponte de Lima – É. Há um bocadinho... há sempre naquele, naqueles meios que diziam “não, o meu filho não vai” só que passado algum tempo estavam quase a ir todos. Isso...

Investigadora – Mas porquê, viam os outros ir e não queriam ficar a trás...?

Clube Náutico Ponte de Lima – Claro! E depois gostavam, não é! Porque a ideia que há é eles vão obrigar... eu, eu no início do ano houve um professor que não, que não pôde ir, que faltou e eu recordo-me que as primeiras aulas de educação física [eee] eu devia ter [...] eu fui lá dar uma semana, eu tinha metade do pai a verem a aula que era em Arcozelo e era num espaço exterior. Mas eram mesmo espetadores atentos porque como era novidade o quê que será que vai sair daqui. E pus todos à espera do espírito crítico, mas as coisas correram bem e eu penso que [eee] eles agora colaboram. Agora é quase ao contrário que é, agora são eles a pedir “olha, nós queremos que os miúdos vão... agora já queremos que o infantário vá ao clube náutico e tenham atividades”. Ou seja, penso que as coisas estão a mudar e agora as pessoas...

Investigadora – Ou seja, há uma participação intensiva dos pais nas atividades extracurriculares?

Clube Náutico Ponte de Lima – Penso que eles acompanham.

Investigadora – Acompanham?

Clube Náutico Ponte de Lima – Eu penso que acompanham. [eee] Eu penso que acompanham.

Investigadora – Ok. E os aspetos mais [eee] negativos?

Clube Náutico Ponte de Lima – Era... foi o que eu falei, é os materiais. Essencialmente os materiais. [eee]

Investigadora – Há poucos recursos?

Clube Náutico Ponte de Lima – É! Ainda há, ainda há, ainda há poucos materiais na escola, algumas dificuldades [eee] ainda há algumas dificuldades financeiras. Mesmo eu recordo-me de ouvir os professores de artes a queixar-se porque às vezes havia um subsídio para comprar materiais e às vezes não chegava. [eee] Depois, uma outra questão era sobre a flexibilidade de horários para essas atividades, isso seria melhor.

Investigadora – Ou seja, não é flexível o horário?

Clube Náutico Ponte de Lima – Não, não! Normalmente é sempre depois das, das quatro horas penso. Se houvesse essa flexibilidade [...] às vezes o quê que acontece, às vezes há professores que têm quatro horas, seis horas, não podem ser muito mais porque só podem dar aqueles horários. Se houvesse essa... e depois... no caso de educação física até não, mas por exemplo no caso do

inglês, um miúdo tem desde manhã até às quatro aula e depois mais uma aula... às tantas se fosse [...] mais cedo isso poderia também [eee] melhorar.

Investigadora – Ou seja, uma questão mais de horário?

Clube Náutico Ponte de Lima – É! [eee] Mas, ... agilizar só estes pequenos pormenores.

Investigadora – Há um bocado falou-me que o perfil dos, dos formadores ou dos monitores era, era pessoas desempregadas [...] quase na generalidade?

Clube Náutico Ponte de Lima – Sim.

Investigadora – [aaa] Recém-licenciados?

Clube Náutico Ponte de Lima – Recém-licenciados.

Investigadora – Pessoas portanto, jovens?

Clube Náutico Ponte de Lima – Jovens. Alguns já tiraram o curso há algum tempo e que não têm arranjado colocação. [eee] Tem colegas da minha idade a dar [eee] que não arranjam colocação e que vivem constantemente á volta do... eu sei que aqui, sei que aqui são...

Investigadora – E se as AEC's acabarem como é que vai ser?

Clube Náutico Ponte de Lima – Não sei! É uma pergunta que eu há um bocadinho com um colega meu de educação física, estávamos na piscina às sete e meia manhã e estávamos a falar disso... imagina que... quê que eles vão fazer? Porque eu não sei qual é a perspetiva do estado no próximo ano, não sei se isso está contemplado ou não, mas parece-me que não [hmmm].

Investigadora – Não sei. Não há grandes [...], não há grandes [eee] orientações ainda.

Clube Náutico Ponte de Lima – É!

Investigadora – Este ano diziam que iam terminar, não sei se é verdade ou não.

Clube Náutico Ponte de Lima – Pois. [eee] Eu acho que vai ser [eee] mas [...] custa-me a crer que... que assim seja.

Investigadora – É complicado.

Clube Náutico Ponte de Lima – Porque agora as pessoas habituaram-se a esta rotina [...] e não estou a ver andar para trás. Se é complicado por exemplo aqui num meio como Ponte de Lima [...] eu imagino no Porto ou em Lisboa [eee] onde as pessoas já estão rotinadas àquela hora que saem os meninos. [...] É a ideia que eu tenho. Agora não há perspetivas, acredito que [eee] que vamos ter aí uns milhares de professores mais nas listas de desemprego.

Investigadora – Não sei. Sinceramente não, não, não sei. [eee] Às vezes criticam que as AEC'S tomam muito tempo aos miúdos, eles deixam de ter tempo lúdico para brincar e para fazer os jogos normais da idade, para estarem no recreio,

para serem eles a... para serem eles próprios a criarem as suas brincadeiras, ou seja, mesmo que eles estejam nas atividades físicas, ou no teatro ou na [aaa] [...] em qualquer das atividades eles são muito [...] não é condicionados, mas orientados... [aaa] e uma das críticas que se faz é que [...] deixa pouco azo àquelas brincadeiras onde eles podem [aaa] ser criativos, criarem eles a própria brincadeira no recreio, etc. Como é que [eee] ... acha, acha que é assim ou, ou, ou acha que... [...]

Clube Náutico Ponte de Lima – É assim, eu acho que eles continuam, mesmo que não existissem as AEC's [eee] ...

Investigadora – Eles têm tempo para brincar? Brincar no sentido de brincar sem estar [eee] condicionados às regras, porque de alguma forma eles, eles estão condicionados a regras, não é?

Clube Náutico Ponte de Lima – A regras... sim, sim, sim! Eu penso que pronto, também aqui nas AEC's, eu acho que os professores para além das..., devem criar, e falo na educação física, jogos e brincadeiras, que eles gostem. Porque o objetivo também é esse e não, e não, podemos lhe chamar aqui uma aula formal, rígida como dá-mos no 5º e 6º, 7º ano e 8º ano [eee] ...e há muitas formas de o fazer. Agora, eu acredito que o tempo que eles tinham no recreio, não lhes foram encurtado por causa das AEC's. Eu penso que o tempo que eles tinham para brincar será o mesmo. A não ser, eu acho que isso não acontecia, os miúdos saíam às quatro e ficavam na escola até às cinco. Não!

Investigadora – Não... no caso de irem para casa e terem tempo com a família...

Clube Náutico Ponte de Lima – Áh!

Investigadora – Terem tempo de brincar e de fazerem os trabalhos, etc.

Clube Náutico Ponte de Lima – Mas penso que não será essa hora e meia que eles têm a mais, não é [eee] com experiências... porque é assim [eee] o que nós ouvimos são os miúdos nos relatórios, e os miúdos o que, o que...

Investigadora – Vocês têm relatórios dos miúdos?

Clube Náutico Ponte de Lima – Tem, ali em Arcozelo tem. Fazem uns questionários e tem esses números.

Investigadora – [hmm, hmm]

Clube Náutico Ponte de Lima – Posso falar com ele... ele tem... qual é atividade que eles mais gostam, tudo... e acho que também..., não sei se isso é extensível aos pais. Mas ele tem esses relatórios. Eles fazem uns inquéritos, até sou capaz de ter esse, esse inquérito, é só uma questão de o procurar, que eu tenho.

Investigadora – [hmm, hmm]

Clube Náutico Ponte de Lima – [eee] Por escola, depois pelo agrupamento todo e [eee] a ideia que tenho é que eles gostam e os pais também. Há sempre um ou outro que [eee] não gosta de determinada atividade mas, a ideia que tenho é que é muito pouca.

Investigadora – Se me pudessem facultar relativamente ao, ao agrupamento.

Clube Náutico Ponte de Lima – Eu daqui a um bocado ligo-lhe.

Investigadora – Está bem. Isso era importante para mim.

Clube Náutico Ponte de Lima – Eu peço-lhe.

Investigadora – Não sei se há mais alguma coisa que, que, que queira acrescentar [aaa] já falamos no fundo um bocadinho... isto veio alterar muito o quotidiano das escolas?

Clube Náutico Ponte de Lima – [aaa] Penso que não! Eu penso que é assim [eee] podemos dizer que temos os alunos organizados e hoje em dia isso é importante dentro da, da escola. Houve aquelas aulas de substituição que era para quê... era para os miúdos não virem para o intervalo. Isso era um problema dentro das escolas. Se nestas era, nas outras escolas maiores cada vez muito mais [eee] agora o facto das escolas estarem todas agrupadas, mesmo que por zonas mas estarem todas agrupadas, quer isso dizer que temos miúdos desde o [...] do...

Investigadora – Pré-escolar...

Clube Náutico Ponte de Lima – Até ao 12º juntos, a conviverem. O número de funcionários cada vez...

Investigadora – É menor.

Clube Náutico Ponte de Lima – É menor. Cada vez há menos funcionários a controlar [eee] ou seja, eu como professor, o que, o que me ocorre dizer [risos] é que às vezes gosto de os ver dentro das salas e de os ver ocupados. É! Mesmo que tenham recreio e eu sei por exemplo ali na minha escola...

Investigadora – Estão mais controlados [risos]

Clube Náutico Ponte de Lima – É! Porque têm um recreio que os professores não deixam ir os mais velhos lá para cima ao centro educativo, mas eles têm acesso se quiserem. Ou seja, [eee] eu penso que, que [...] que, que é, que é positivo o facto de eles terem esta atividade porque, se nós até aqui defendemos que tinha de haver aulas de substituição, que não podiam parar, não podemos ver os alunos das quatro às cinco e meia na escola sem nada para fazer, simplesmente eles organizando as suas brincadeiras com um ou dois funcionários a ver. Era um encargo de, de problemas tenho a certeza.

Investigadora – E a nível de estatuto do professor das AEC's? Ou seja, o, o professor das AEC's é visto pelos professores titulares ou pelos professores efetivos ou pela própria escola de uma maneira diferente, ou não?

Clube Náutico Ponte de Lima – [eee] Infelizmente ainda é!

Investigadora – É um bocado, é um bocado...

Clube Náutico Ponte de Lima – Infelizmente ainda é! Foi mudando [...] no início [eee] recorda-me que nos primeiros dias é uma relação complicada. Eles viam ali como uma pessoa que vinha entreter por um bocadinho... tomar conta e entreter. Isso foi mudando, eles agora cada vez uma peça também importante na formação dos miúdos. [eee] E já são...

Investigadora – E já são integrados?

Clube Náutico Ponte de Lima – Já, já são integrados, já vão às reuniões, participam desde o início. Penso que já existe uma relação extremamente positiva.

Investigadora – E a nível salarial, isso é que é diferente não é?

Clube Náutico Ponte de Lima – Salarial isso é que eu acho que está um pouco ao sabor [...] da boa vontade de cada município. Num município eles recebem 15€ à hora, outro município recebem 12, noutro 13... é um bocado em função... Até me recorda que havia...

Investigadora – Mas isso é definido no início do ano letivo? É definido pelo município em acordo com as escolas ou é o município que decide sem...?

Clube Náutico Ponte de Lima – É o município, é o município. O município [...] aqui decide [...] já é o mesmo valor há algum tempo, acho que até o valor máximo é 15 € [eee] e aí o município procura... eles normalmente, sem querer falar aqui de outros municípios mas, temos municípios aqui vizinhos que demoravam três a quatro meses a pagar porque tinha aqui professores que davam também noutros municípios e [eee] aqui, normalmente quinze dias. Não há qualquer problema... eles pagam.

Investigadora – Pagam a tempo. Mas Ponte de Lima é um caso à parte, não é?!

Ponte de Lima acho que paga tudo a horas.

Clube Náutico Ponte de Lima – Dizem. [risos]

Investigadora – Dizem! [risos] Ó... Lucas, eu acho que tenho mais ou menos tudo... mais ou menos aquilo que eu queria saber. [aaa] Pronto, já sei que existe uma planificação anual das atividades...

Clube Náutico Ponte de Lima – Sim!

Investigadora – [aaa] [...]

Clube Náutico Ponte de Lima – E as pessoas têm de fazer relatórios.

Investigadora – [hmm, hmm]

Clube Náutico Ponte de Lima – Cada, cada semestre.

Investigadora – [hmm, hmm]

Clube Náutico Ponte de Lima – Fazem um relatório, [eee] entregam-nos e a gente envia para a escola, envia para a câmara.

Investigadora – E tem algum relatório anual?

Clube Náutico Ponte de Lima – Sim, no final. Penso que eu tenho... não tenho aqui nenhum. Posso ter ali alguma coisa...

Investigadora – Pronto, eu gostava de ter um relatório anual...

Clube Náutico Ponte de Lima – Mas eles, mas eles normalmente fazem um relatório. Eles fazem um relatório por cada período.

Investigadora – [hmm, hmm] mas não existe final?

Clube Náutico Ponte de Lima – Eu acho que existe relatório final. [...] Ou o final engloba mais algumas coisas mas eles tentam ser mais abrangentes. Aquilo são relatórios, pronto...

Investigadora – E eu posso ter acesso a isso ou não?

Clube Náutico Ponte de Lima – Eu posso enviar não há problema nenhum. Eu posso enviar um relatório.

Investigadora – Está bem. Está bem. Ok. Mais alguma coisa a dizer relativamente às AEC's?

Clube Náutico Ponte de Lima – Não. Não tenho mais nada.

Investigadora – Também não é assim uma coisa muito complicada, não é?

Clube Náutico Ponte de Lima – Não! Não! Não! Não! Não! [...]

Investigadora – Portanto, as ofertas são as, as das orientações não é?

Clube Náutico Ponte de Lima – Sim.

Investigadora – Mais algumas que vocês...

Clube Náutico Ponte de Lima – Eu penso que tenho ...o teatro nas atividades pronto, que essa podia ser...

Investigadora – Artes... expressão dramática não é?

Clube Náutico Ponte de Lima – É! Podia ser opcional, não é!

Investigadora – [hmm, hmm]

Clube Náutico Ponte de Lima – [eee] Mas [eee] mas penso que funcionam todas muito bem e até por isso não foram excluídas este ano as artes porque eles queriam tirar uma atividade, mas depois até foi extremamente complicado porque [...] as coisas da forma como funcionaram, parece que funcionou tudo mais ou menos bem. Tem a música também, tem o inglês... é são estas quatro. Acho que funcionou tudo mais ou menos bem.



Investigadora – Pronto, obrigada. É tudo.

## Entrevista 5 – Coordenadora Equipa de Apoios às Escolas Viana do Castelo

Investigadora – [aaa] Entrevista com a Dr.<sup>a</sup> Cristina Garcia no âmbito do programa doutoral Ciências da Educação, [aaa] hoje são [eee] 4 de Maio de 2011. [aaa] Dr.<sup>a</sup> Cristina [eee] anteriormente já tivemos uma conversa mais ou menos informal na qual [eee] eu informei [eee] de como seria... isto é uma entrevista estruturada portanto, segue um guião, mas a nossa conversa será muito no fluir [aaa] das coisas. [aaa] É óbvio que é assegurada a confidencialidade de [eee] dos dados, a não ser que me permita [aaa] no âmbito da tese, depois focar alguns aspetos que, que, [...] que eu possa utilizar.

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – E pode utilizar sim!

Investigadora – [aaa] E entretanto também a questão da devolução depois da [aaa], do resultado, não da entrevista se calhar mas, do resultado total da, da investigação. Pronto, então eu começaria por lhe questionar [eee] [...] tentar perceber na sua ótica [eee], que é uma ótica regional [aaa] a nível de distrito, [aaa] como é que aparecem estas AEC's [aaa] uma vez que elas já vêm desde 2005?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Sim, muito bem! Boa tarde Dr.<sup>a</sup> Carla. Muito obrigada por me ter convidado a estar aqui consigo a partilhar este trabalho de investigação. É com muito gosto que eu aqui estou. Efetivamente eu posso dizer que estou disponível para [aaa] prestar as informações em termos de função e de experiência que tenho tido desde 6 de Fevereiro de 2006 como coordenadora da, ... na altura chamava-se Centro da Área Educativa e depois já quando cheguei em 2006 [aaa] este serviço de acompanhamento às escolas distrital chamava-se Coordenação Educativa e mais recente, por força da lei orgânica, [aaa] atualizada pelo ministério da educação em 2007, passou a designar-se este serviço de apoio às escolas ....02.22 de Viana do Castelo como Equipa de Apoio às Escolas. E, eu fui nomeada pela Sr.<sup>a</sup> ministra Maria de Lurdes, em 6 de Fevereiro de 2006 e cá estou em funções desde então a acompanhar as escolas públicas e escolas com contratos de associação porque efetivamente as escolas profissionais têm outra tutela que não só, que não o ministério da educação. Estou disponível também, com dizia no início deste parágrafo, para não... para prestar declarações e não ser anónima. Pode declarar e pode também usar o meu nome, não tem qualquer problema porque tenho todo o gosto em colaborar

[eee] dentro dos trabalhos de investigação que vão sendo realizados aqui no distrito de Viana do Castelo.

As atividades de enriquecimento curricular surgiram [eee] com um intuito de completar as atividades curriculares e de completar as horas que as crianças do 1º ciclo, na altura escola primária, mas agora desde alguns anos, escola do 1º ciclo, escola básica atualmente, têm nas escolas. Ou seja, havia há muitos anos uma preocupação por parte dos pais e de encarregados de educação, junto do ministério da educação para que o horário fosse alargado porque o horário da escola primária e depois da escola básica, ou seja escola do 1º ciclo e atualmente escola básica, desde o 1º ano ao 4º ano era desde as nove horas, oito e meia dependendo dos locais, até às quinze e trinta do dia. Ora, esse é um horário difícil para os pais, nomeadamente das grandes cidades que não têm apoio de retaguarda de familiares que possam ir buscar as crianças à escola, e por isso havia [eee] já há muitos anos uma preocupação e uma [...] um pedido, um apelo ao ministério da educação por parte dos encarregados de educação [...] enfim, das confederações e das associações de pais do país que representam os pais, que o ministério alargasse o período em que as crianças podiam estar na escola que fosse correspondente ao período laboral da administração pública e de algumas outras estruturas de empresas onde os pais trabalham que era pelo menos desde as oito e meia até às seis ou sete da tarde. Bom...

Investigadora – Daí o conceito de escola tempo inteiro?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Exatamente. Daí que a Sr.ª ministra Maria de Lurdes quando, portanto com o governo do partido socialista em 2005 [aaa], com a sua entrada em 2005, a partir daí a Sr.ª ministra Maria de Lurdes Rodrigues [eee] teve um conjunto de medidas que implementou [aaa] e que foram dar resposta efetivamente a esta necessidade objetiva e necessidade do país. E então [eee] legislou atividades de enriquecimento curricular como atividades de complemento, lá está antes da escola a tempo inteiro portanto, o programa que engloba estas atividades que se designa escolas a tempo inteiro e que permite a que as crianças possam estar efetivamente na escola desde as oito e meia ou até mais cedo em algumas escolas... nós temos neste distrito escolas que abem mais cedo porque temos algumas escolas de Ponte de Lima porque estão sediadas em sítios onde há algumas pequenas indústrias e pequenos... não é pequenos é médios serviços, em que as pessoas entram às sete horas ou sete e meia e podem efetivamente deixar as crianças e efetivamente as aulas começam às oito e meia ou nove horas... aqui quase tudo

é às nove horas no distrito mas, as crianças podem ser recebidas naquele estabelecimento de ensino mais cedo e há quem esteja lá ... o estabelecimento de ensino está aberto e efetivamente os pais podem estar à vontade porque está calculada de facto ali a chegada da criança à hora que eles precisam de entrar no seu trabalho. Esta escola a tempo inteiro portanto, este programa [aaa] integrou as atividades de enriquecimento curricular e inicialmente [...] foram previstas a atividade musical, a atividade física e desportiva que já estava no currículo do 1º ciclo... a música não, mas a atividade física e desportiva já fazia parte do currículo [eee] que os professores do 1º ciclo teriam que abordar também essa, além da parte curricular da língua portuguesa, do estudo do meio, da matemática... teriam que também [aaa] trabalhar com os alunos a atividade física e motora o que muitas vezes, por causa da formação dos docentes também, não era tão trabalhada.

Investigadora – E o inglês já existia?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – O inglês não existia ainda. O inglês passou a existir depois mais tarde. Eu penso que o ano letivo, salvo aqui um erro, depois a Dr.ª Carla também a legislação vai-lhe suportar melhor... este ano eu penso que foi só [...] no 2006/2007. Portanto, no 2005/2006 de facto surgiram as atividades que eu referi anteriormente, as AEC, atividades de enriquecimento curricular, nós designámos por AEC depois para abreviar e em 2006/2007 começou, foi o primeiro ano letivo que acrescentou-se de facto estas atividades, a obrigatoriedade de oferecer também o inglês, de oferecer o inglês, melhor... o inglês já estava previsto no início, só que estava previsto no 3º e 4º ano e depois foi previsto para o 1º e 2º, 3º e 4º ano. Portanto, é obrigatório que as escolas ofereçam, ou seja, que os estabelecimentos de ensino ofereçam as atividades que estão listadas e que ofereçam a atividade de música, atividade física e desportiva e de inglês para todos os anos, portanto para o 1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade e além dessas depois de acordo com a especificidade de cada concelho e também com a dificuldade de encontrar docentes com a habilitação específica... a legislação também prevê... existe esta legislação, depois a Dr.ª Carla tem depois a legislação que pode também pôr em anexo, que suporta de facto as habilitações, aliás no despacho que previu as AEC tem isso tudo... habilitações, formação e depois caso excecionais de quando não temos pessoas habilitadas com aquela habilitação específica, podemos ter pessoas habilitadas com um currículo relevante e nós temos essa situação no distrito de Viana porque há aqui conceitos..., nós sabemos isto é um distrito ruralizado e não encontramos em número suficiente docentes com [aaa] a especificidade para

lecionar o inglês e da música, esses mais... à maior dificuldade nesses. Eu estou-me a lembrar de Tangil que pertence ao concelho de Monção, a escola básica de Tangil teve sempre dificuldade em encontrar professor de, de inglês para lecionar o inglês. Tive de pedir autorização excecional à Sr.<sup>a</sup> Diretora Regional e o na altura a Sr.<sup>a</sup> Diretora Regional antes para [eee] poder substituir inglês, porque estas eram obrigatórias, obrigatórias oferecê-las e portanto só em caso excecionais é que a Sr.<sup>a</sup> Diretora Regional atual e a Sr.<sup>a</sup> Diretora anterior teria... autorizava a substituição do inglês por outra atividade por exemplo, por tecnologia de informação e comunicação, TIC, a designada TIC, mas isto era mesmo em casos excecionais, não havia docentes...

Investigadora – [aaa] Mas também o que eu noto, no trabalho de terreno que tenho efetuado nalgumas escolas, é que existem variações ou seja, [aaa] há entidades... o inglês é oferecido [eee] por muito, por muitas escolas ou municípios [aaa] através de uma gestão da própria câmara ou seja, é a própria câmara que contrata [aaa] os monitores [aaa] noutras situações é a adjudicado a institutos britânicos ou escolas de línguas, [eee]...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Exato! Então eu falava-lhe Dr.<sup>a</sup> Carla, se me permitisse fazia aqui um, um voltar a trás [aaa] e explicar só mais um bocadinho a escola a tempo inteiro e depois passaria e explicar e dar-lhe resposta a esta questão concreta que é do inglês ser promovido portanto por quem, por que institutos, como é que é neste distrito de Viana do Castelo.

Investigadora – [hmm,hmm]

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Continuando então, a escola a tempo inteiro veio de facto dar uma resposta aos encarregados de educação em termos de escola, portanto as crianças já estavam seguras dentro de um horário mais alargado em que aqui já havia um apoio maior para os encarregados de educação. Estas atividades tal como conversamos, estavam previstas e muito bem, aliás na parte curricular também houve um despacho, imagino que a Dr.<sup>a</sup> Carla já tenha pesquisado ou vai pesquisar sobre o número de horas, porque antes não havia o número de horas em que a parte curricular tinha que destinado, o professor tinha que destinar para a língua portuguesa, para a matemática e para o estudo do meio. Depois a Sr.<sup>a</sup> ministra da educação Maria de Lurdes também, através de um despacho [eee] obrigou [eee] no fundo, passou a haver também a obrigatoriedade de trabalhar sete horas semanais da língua portuguesa, eu penso que não me estou a enganar, sete horas... [aaa] eu penso que são sete de português, sete de matemática ou cinco aqui, tenho a dúvida, não sei de cor tinha de rever aqui, mas penso que são cinco de

matemática e cinco de estudo do meio. Ou é sete, sete, cinco ou sete, cinco, cinco, penso que é sete, sete, cinco mas depois a Dr.<sup>a</sup> Carla vê na legislação. Portanto, saiu também este despacho que veio regravar aqui o trabalho em que o professor tem que trabalhar a língua portuguesa e a matemática porque é muito importante trabalhar a matemática no 1º ciclo e o estudo do meio. E além disso as atividades vieram [...] responder aos pais mas completar esta formação curricular e daí que a designação fosse do meu ponto de vista bastante adaptada e adequada e oportuna que é atividades de enriquecimento curricular. E depois aqui há muito para se dizer e nós dentro do âmbito de acompanhamento das escolas do distrito temos feito alguma recolha de informação que nos permitirá tirar algumas conclusões sobre como estão a correr e aquilo que tem sido feitos desde 2005/2006 nesta matéria e já estou aqui um bocadinho com mais alguma documentação e informação para lhe poder prestar neste âmbito de como funciona e que trabalho é que as pessoas têm estado a desenvolver [eee] de facto nas atividades de enriquecimento curricular. No entanto...

Investigadora – Só um bocadinho a trás...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Força!

Investigadora – [aaa] Isto vai de encontro a alguma diretiz da união europeia [aaa] ou surge...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Não! Esta parte de escola a tempo inteiro não está englobada numa diretiz da união europeia que nós tenhamos que estar como estamos por exemplo no arranque do ano letivo mais ou menos no calendário escolar porque há países que têm horários diferentes mesmo para as crianças mais pequenas como pré-escola básica. Eu estou-me a lembrar dos países nórdicos têm horários diferentes, também tem a ver, lá está, com o clima e com as condicionantes.

Investigadora – Sim, mas eu nem estava a falar tanto nos horários...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Mas não há, não há uma orientação... não é enquadrada dentro de uma orientação que a união europeia diz vocês têm, Portugal tem que ter também atividades de complemento curricular, não!

Investigadora – Não?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Que eu saiba não! [eee] Desconheço que haja essa orientação em termos de atividades de complemento curricular. Mas tem especificamente a ver com esta questão da escola a tempo inteiro de responder às necessidades das famílias, isso sim.

Investigadora – [hmm, hmm]

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Enfim, mas depois com a continuidade nós continuámos [aaa] a colaborar neste, neste trabalho com a Dr.<sup>a</sup> Carla pelo que posso depois também inteirar de facto há na união europeia, havia na altura em 2006/2005 já uma orientação neste sentido... desconheço que haja mas posso estar aqui com esta lacuna na informação.

[eee] Bom, e então [eee] as atividades de enriquecimento curricular [...] [eee] vieram dar também um complemento curricular às atividades [...] curriculares, à parte curricular da estrutura do 1º ciclo. Claro que para acompanhar estes alunos nestas atividades, era preciso estar alguém. Quem? A legislação já previu que estivessem professores com especifi..., com formação específica e licenciados na área, mas áreas de música, de inglês, na atividade física e desportiva e nas restantes atividades porque quando há substituição, expressão dramática e outras, tecnologias de informação e comunicação, as pessoas pudessem de facto, os alunos pudessem ter estas atividades mas por pessoas que estão mais habilitadas para. Quem é que recruta estas pessoas, quem é que é responsável por [aaa] por colocar de facto estes professores [aaa] a trabalhar com os alunos?! Depois há aqui, eu só queria fazer aqui um parêntesis... na parte, atividades de enriquecimento curricular, no entanto depois se fomos ao site do ministério da educação e já na altura existia orientações programáticas. Já começa aqui também, do meu ponto de vista, [aaa] algo que é preciso sublinhar e que é preciso trabalhar, esmiuçar porque, se são atividades de enriquecimento curricular são atividades que completam o currículo, devem completar mas não deve existir um programa como existe para a disciplina de matemática ou para a atividade ou para a disciplina de inglês.

Investigadora – Portanto, são meras orientações? É isso que me está a dizer?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – [aaa] Designam-se, o ministério designa orientações programáticas. De facto pôs um documento, aliás há mesmo dados que dizem para o inglês, devem seguir isto, para a atividade de música seguir estas orientações, seguir este conteúdo, o outro conteúdo, por aí fora. E há essa... há esse trabalho. Os professores que estão, e eu já lá vou á parte do recrutamento dos professores, os professores que trabalham estas atividades de enriquecimento curricular até, as crianças até compram livros [...] mas estas atividades não são obrigatórias. Depois há esta, também há outro aspeto que é importante referir... as atividades de enriquecimento curricular ainda não são obrigatórias. Só os alunos...

Investigadora – Apesar de existirem quase cobertura de oitenta e tais...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Sim, sim. A frequência é muito elevada. Quase 100%.

Investigadora – Pois.

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Quase 100%. Porquê a Dr.<sup>a</sup> Carla? Porque quase todas as crianças, quase todas, aquelas escolas ainda do 1º ciclo que estão ao pé de casa, no fundo que ainda as crianças vão a pé para casa é que [eee] é mais fácil as crianças saírem às 15:30h e até poder um familiar ir buscá-la outras não porque vão com transportes públicos... com transportes escolares, públicos e escolares. E portanto, como vão de transportes escolares vêm de manhã e vão ao final do dia para regresso a casa. Portanto, os pais também querem que eles frequentem as atividades. E ainda por cima são gratuitas, eles não precisam de pagar estas atividades. Portanto, é uma percentagem muito reduzida e é mais na cidade de Viana do Castelo que isso acontece, de a frequência ser [eee] portanto, dois ou três não frequentarem as atividades de enriquecimento, o resto nos outros concelhos é 100%. Há concelhos que são mesmo 100% de participação das atividades portanto, os alunos estão todos na parte curricular e na parte de enriquecimento curricular. [aaa] E, e aqui estas, estas atividades de facto há que ..., este é um aspeto que eu, que eu tenho como preocupação dos conteúdos programáticos e da orientação programática e da utilização de livros e também na metodologia que os professores utilizam de recolha de informação para avaliar o aluno, ou seja, para tirar ilações sobre o desenvolvimento do aluno, recolhe informação a partir destes requisitos também. E isto nas reuniões que nós temos feito que, com os parceiros, a fim de introduzir já aqui que as autarquias são nossas parceiras com o ministério da educação e de facto elas são entidades promotoras ou seja, são..., é a partir das autarquias que se recrutam os docentes, e já lá vou à parte do recrutamento, estes [eee] estes parceiros [eee] quando nós fazemos um trabalho conjunto em que nos reunimos para discutir à volta de facto de uma mesa, para discutir o modo como funcionam estas atividades em cada concelho [aaa] nós percebemos que os professores que estão a lecionar acabam por considerar isso como mais uma disciplina para o aluno. Isto é um bocadinho preocupante do meu ponto de vista.

Investigadora – [hmm, hmm]

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Temos que ter em atenção que o... de facto as actividades [eee] devem ser lúdicas, até porque há outra questão, as crianças são demasiado pequenas. As crianças do 1º ano têm 6 anos, sete, oito, nove, portanto o intervalo é de seis a nove, ou de cinco e meio [risos] enfim, algumas



entram ainda no cinco e meio mas é de seis a nove anos, ou seis a dez com aquelas que ficam um ano retidas ou outro, e essas crianças desde as nove ou desde as oito e meia até às quinze e trinta com o intervalo do almoço, é evidente que elas têm intervalo a meio da manhã, mas sempre em atividade curricular, chegam às quinze e trinta, e já vou falar dos horário se não a Dr.<sup>a</sup> Carla diz-me logo “é às quinze e trinta que elas funcionam todas”... nem em todos os concelhos, mas já vou falar disso, também da flexibilidade de poderem as atividades não decorrerem só entre as quinze e trinta e as dezoito horas ou dezassete e quarenta e cinco mas sim elas poderem decorrer ao longo do dia nas com algumas nuances e também com algumas regras por causa de não interromper a parte curricular. E também por uma predisposição e pelo conteúdo quer dizer, pela essência disto, se isto é atividade de enriquecimento curricular é óbvio que nós devemos prezar por trabalhar bem a parte curricular, trabalhar bem também a parte atividade de complemento mas, [aaa] primeiro aí predisposição de manhã das crianças é outra para aprender matemática e para aprender português e portanto deve ser dada prioridade a estas atividades curriculares de manhã, efetivamente.

Investigadora – Algumas [aaa] ... também dalgum trabalho de terreno que me tenho apercebido é que muitas vezes as atividades [eee] de enriquecimento curricular são utilizadas para [eee] trabalhar temas a um nível mais lúdico, como estava a dizer, do meio, do estudo do meio nomeadamente quando se trata da castanha, dos magustos, do natal, trabalharem mais nas artes plásticas e nessas áreas trabalharem mais com AEC's nesse sentido.

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Claro!

Investigadora – Uma questão que eu lhe queria colocar era, então está-me a dizer, voltando um bocadinho a trás que, existe na mesma [eee] uma orientação por parte do estado central [aaa] e que é..., existe apenas uma mera transferência de competências [aaa] não havendo uma descentralização? É isso que me está a dizer?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Pois, [risos] a Dr.<sup>a</sup> Carla quando me estava no início a preparar-me para esta entrevista disse-me logo que interessa a descentralização é muito importante que falemos nisto, sem dúvida. E nós vamos falando depois completando. Pois, Dr.<sup>a</sup> Carla de facto e aqui podemos falar também um pouco da transferência de competências de ensino, que tem ocorrido do ministério da educação para as autarquias. Efetivamente, nós temos uma cultura que as pessoas não estão preparadas, ou seja, as pessoas por um lado querem autonomia por outro lado querem que alguém mande e que alguém

diga como se faz. Da minha experiência que eu tenho neste distrito de facto percebi isto com as escolas, com os líderes das escolas. Por um lado as pessoas dizem que o ministério continua a ser centralizador, que as pessoas, que aliás este governo tem centralizado cada vez mais e não descentralizar e eu acho que não. Sinceramente [eee] não temos centralizado eu acho que há cada vez mais uma descentralização de responsabilidades. De facto descentralizar... e isto em troca depois com o nós queremos... de não queremos responsabilidade, nós queremos que descentralize mas nós por um lado não queremos responsabilidade, não queremos assumir e não queremos ser autónomos e indepen... mais autónomos, de ter autonomia de decidir aquilo que nós precisamos localmente que precisamos no concelho de Arcos, concelho de Ponte de Lima, no concelho de Viana do Castelo, neste distrito, portanto em todos os dez concelhos. É preciso estarmos preparados primeiro e as pessoas não estão ainda preparadas, mas vão-se preparando, acho que já demos saltos positivos.

Investigadora – Sim, mas [eee] está-me a dizer que a nível pedagógico, a nível de currículo [aaa] continua a ser da responsabilidade do estado, do ministério da educação...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Claro! Claro! Exatamente!

Investigadora – E que esta transferência de competências não mexe...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Não mexe nessa parte efetivamente.

Investigadora – Mesmo na parte do inglês?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Mesmo na parte de inglês. Claro que a gestão flexível do currículo...

Investigadora – Ou seja, existe descentralização a que nível, ou se é que existe ou se é existe uma descentralização informal?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – [hmm, hmm] A descentralização na prática acaba por ser ainda pequenina, na medida em que a Dr.<sup>a</sup> Carla está a dizer “Bem, mas existe já uma efetiva descentralização?”. Não, eu digo-lhe que não! Vai existindo uma pequenina descentralização.

Investigadora – Ou seja, existe uma transferência de orçamento...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Existe uma transferência ... exatamente. É transferida a verba para a autarquia portanto, a autarquia tem como responsabilidade encontrar docentes, abre concurso, recruta os docentes que vão lecionar, enfim... orientar estas atividades porque se não é disciplina...

Investigadora – Mas mesmo estas atividades têm alguma autonomia de escolha ou seja, vão de encontro... eu dou-lhe um exemplo...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Sim, sim.

Investigadora – A nível da atividade física, [aaa] física e desportiva [aaa] existem orientações contudo os municípios podem, ou têm alguma autonomia ou alguma..., para direcionarem para o desporto que assim entenderem.

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Ah, claro que sim! Exatamente! Aí, muito bem, eu percebi a pergunta...

Investigadora – Ou seja, o que eu tenho percebido é, pode não haver uma descentralização...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – No currículo. Efetivamente tem de ser atividade física e desportiva mas as modalidades podem ir ao encontro daquele concelho, é isso que a Dr.<sup>a</sup> Carla pretende?!

Investigadora – Uma descentralização mais a nível não formal?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Sem dúvida! Sem dúvida! Sem dúvida! Exatamente! O currículo, isto no fundo, tem que haver sempre um currículo nacional e um programa nacional e uma regra nacional, o país é pequenino portanto, se o país fosse maior...

Investigadora – A questão do inglês não acha que pela primeira vez que se mexeu nisso, ou seja, até agora o estado [aaa] como disse, oferecia língua portuguesa, [aaa] estudo do meio e matemática.

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Exatamente!

Investigadora – Com esta introdução do inglês que não é obrigatória, que eu acho...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – A frequência não é obrigatória mas passou a ser obrigatório oferecer.

Investigadora – Oferecer... e que tem uma cobertura aqui quase de 100%...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – [hmm, hmm]

Investigadora – [aaa] Não acha que daqui para a frente isto pode significar que no futuro o inglês tenha que ser introduzido a nível de currículo, uma vez que por esta altura havendo uma cobertura de 100% quase, os miúdos chegam ao 5º ano já não estando [eee] já não vão em branco, ou já não iriam como se não tivessem essa oferta.

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Sim, sim, muito bem.

Investigadora – Portanto, e daí é nessa perspetiva do mexer no currículo e das AEC's mexerem no currículo que...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Claro! Dr.<sup>a</sup> é tudo muito recente. Efetivamente 2006 passou a correr... foi ontem, é tudo muito recente. E em 2005/2006 surgiram as atividades de enriquecimento curricular, o oferecer estas

atividades, o inglês, a música, a, e a atividades física. É tudo muito recente. Já há pessoas que sugerem, já há profissionais na área da educação que têm acompanhado o funcionamento destas atividades e têm dito que era melhor que o ministério da educação revisse a obrigatoriedade, ou seja, que [aaa] colocasse como frequência obrigatória destas atividades e que até recrutasse os docentes a partir da Direção Geral de Recursos Humanos como se faz nos docentes [eee], nos outros docentes portanto no recrutamento dos outros docentes e que fosse parte integrante do currículo e que portanto abrangesse o currículo do 1º ciclo...

Investigadora – Ou seja, isto automaticamente mexe...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Esta informação toda... a matemática, o português, o inglês, ...

Investigadora – Isto mexe depois futuramente com o próprio currículo do 5º ano!?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Claro.

Investigadora – Não poderá ser o mesmo...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Pois. Nós também já temos algumas ilações sobre isto. Recentemente, na semana passada estive no concelho municipal de educação de Ponte da Barca onde foi-me apresentado alguns dados, algumas consonantes sobre o, o, o, o estudo do resultado escolar do 5º ano a inglês, apresentados pelo diretor do agrupamento onde, [eee] parece, parece-lhes, portanto há perceção que eles têm, que ainda não há reflexos, ainda não há grandes reflexos do trabalho que tem sido feito nas atividades, ou seja, ainda não têm...isto é a perceção que eles têm, que a escola tem, que alguns docentes fizeram, fizeram uma análise aos resultados escolares na disciplina de inglês no 5º ano e no 6º ano para aqueles alunos que já começaram o inglês nas atividades de enriquecimento curricular desde 2005 e efetivamente o diretor do agrupamento dizia que não há ainda muito visível ali um trabalho, não se nota ainda [aaa] não é significativa, não é notório um trabalho que tem sido desenvolvido nas atividades mas isto, eu não fiquei muito preocupada porque é preciso ter, analisar [aaa] outros aspetos que é: Será que os professores que estão a orientar estas atividades de inglês são... estão a usar a melhor metodologia como docente, que de facto os alunos tenham essa aprendizagem e que vá produzir neles resultados diferentes que no 5º ano? [...] Estão todos a ter de facto [eee] todos os docentes de inglês... eles são vários não é, em todas as escolas... em Ponte da Barca há ali uma situação de escolinhas porque estamos agora com os centros escolares a acabar de construir... [aaa] portanto, tudo isto tem de ser analisado e também nós precisamos mais ou menos de uma

década para perceber qual a relação e a correlação que existe entre a implementação daquele novo, daquele novo programa e daquela metodologia e daquelas atividades, neste caso em concreto as atividades, e que produção de efeitos é que tem nos resultados do 5º e 6º ano. [aaa] Não há dúvida que [eee] se o professor que está a trabalhar estas atividades e nomeadamente o inglês, que está sublinhar bem o inglês, for um professor que, aproveite, ... até a parte curricular, mesmo a matemática porque tem muito manipulativo e não só, há muito do real que o professor pode utilizar e cantar inglês e falar em inglês e portanto, para as crianças dos seis aos nove anos há atividades imensas, bonitas e lúdicas mas ao mesmo tempo de aprendizagem neste caso do inglês, portanto da área, e é possível, agora, se calhar, portanto este trabalho é que, esta avaliação nós não estamos a fazê-la sobre a eficácia e a eficiência do docente que está a acompanhar estes jovens, estas crianças nas atividades de enriquecimento curricular, concretamente no inglês e não temos dados ainda que possam suportar se estamos de facto a...

Investigadora – Tem alguma informação de algum conflito [eee] conflito emergente ou não palpável, mas algum conflito existente no ar entre o professor titular e o estatuto do monitor?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Não!

Investigadora – Porque o..., ou seja, o professor da AEC não é um professor titular [aaa] é um monitor?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – É um docente daquela atividade de enriquecimento curricular.

Investigadora – E até a nível financeiro a renumeração não é idêntica...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Claro. Claro. Obviamente.

Investigadora – Acha que isto obriga nas escolas...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Não, não. Não há conflito, mas nós precisamos de mudar mentalidades Dr.<sup>a</sup> Carla no trabalho colaborativo... e nesse aspeto nós temos de facto, quando nos reunimos à volta de uma mesa como disse há um bocadinho, para recolher informação que nos permite tirar algumas ilações sobre como estão a funcionar as atividades, temos sentado esses parceiros. Os professores titulares, os professores das atividades de enriquecimento curricular, os diretores do agrupamento, os responsáveis pelo 1º ciclo que fazem parte da direção [aaa], a autarquia e temos conversado sobre esses aspetos de trabalho conjunto. O professor titular, diz a legislação, é o professor supervisor das atividades. De facto no 1º ciclo o professor titular é a pessoa, é o mestre dos alunos e é o orientador, é o tutor. Tem que acompanhar

em todas as atividades que o aluno tem, desde o início do ano letivo até ao final do ano letivo e prestar essas informações ao encarregado de educação do desenvolvimento do seu educando, da sua criança. Conflito não, há aquilo que nós detetámos no distrito é que alguns professores titulares fazem melhor a supervisão do que outros titulares de turma. Há uns que acompanham mais de perto, são mais empenhados até em conhecer a planificação e trabalham juntamente com os professores que orientam as AEC portanto, as atividades nas várias áreas. Também há trabalho conjunto em alguns agrupamentos de escolas com os [eee] professores de inglês, coordenadores do departamento de inglês, da atividade física e desportiva e da música... há esse trabalho de colaboração e isso é muito importante. Muito importante precisamente pela continuidade do currículo, pela articulação entre ciclos porque estes jovens, estas crianças [aaa] vão depois [...] para o 2º ciclo de escolaridade e portanto, é muito importante que haja articulação entre quem leciona o 2º ciclo de inglês, a atividade física e a música e conheça aquilo que já se trabalha no 1º ciclo, por isso é que é muito importante...

Investigadora – A articulação....

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – A articulação entre estes parceiros todos. E o professor titular tem que supervisionar.

Investigadora – [hmm, hmm]

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Claro que isto obriga a que as pessoas se dediquem a 100% [aaa] nesse horário da escola a tempo inteiro e sabe que precisamos de tempo para mudar tudo isto porque nós..., é muito recente os horários dos professores do 1º ciclo serem de manhã em que havia desdobramento, ou serem só à tarde, ou serem até às três e meia e abandonavam a escola... abandonavam no sentido ir embora para casa e amanhã é outro dia, portanto não havia mais trabalho particular, para fazer ali, para trabalhar. Hoje há também, hoje há a escola a tempo inteiro, os professores têm, os professores titulares têm mais horas na escola e isso [...] também dói portanto, as pessoas também sentem já com... [eee] quase da noite para o dia, consideram as pessoas já, que o tempo de facto já passaram quatro anos ou seis desde 2005 e já passou muito tempo, seis anos é quase uma década. [risos]

Investigadora – Outra questão que eu para verificar que foi [eee], o comportamento dos próprio alunos é muito diferente quando estão em atividades ou disciplinas curriculares ou titulares [aaa] e que os comportamentos me sala com os monitores é completamente [eee] ...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Norma. É normal. Isso é um aspeto que também é muito falado nas nossas reuniões. Porquê Dr.<sup>a</sup> Carla? Naquele horário como eu dizia, como funcionam a partir das quinze e trinta...

Investigadora – É um bocadinho... dos miúdos não terem possibilidade de recreio... estarem muito tempo no mesmo sítio...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – E depois não é só isso. Não é só isso. As crianças, as crianças... aliás nós... se estamos a trabalhar sem parar, quer dizer na parte... nós já ficamos cansados a meio da tarde quanto mais uma criança de seis, sete, oito, nove anos. E é por isso que eu digo, os docentes que orientam estas atividades se forem estratégias de diversifi... ou em termos, a partir do lúdico eles conseguem transmitir os conteúdos programáticos que efetivamente têm de cumprir e querem mostrar que cumprem, podem conseguir essa disciplina da criança nesses horários portanto, têm de ser de facto estratégias, têm de ter muita capacidade de perceber que as crianças estão cansadas, que as crianças tiveram já desde as nove da manhã matemática, português, estudo do meio e que tiveram concentradas e algumas no primeiro ano estão a aprender as letras... tudo isto cansa a criança.

Investigadora – Não acha que o conceito escola a tempo inteiro [aaa] vai muito de encontro claro, às necessidades profissionais dos pais mas, [eee] prejudica de alguma forma em termos pedagógicos o desenvolvimento da criança de estarem tantas horas dentro de uma sala?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Claro! Pode prejudicar nesta medida em que nós temos uma estrutura organizacional pouco flexível, porque efetivamente, nós temos das nove às quinze e trinta a parte curricular e das quinze e trinta às dezoito as atividades de enriquecimento curricular e isto de segunda a sexta, de segunda a sexta, de segunda a sexta, de Setembro a Setembro, de Setembro a Junho e volta à mesma. Mas, se a estrutura organizacional portanto, se a organização escola, agrupamentos de escolas, se organizar por forma a enriquecer e a tornar mais agradável esse escola a tempo inteiro, esse dia para a criança, esse dia para o professor, esse dia dos que estão na comunidade educativa, isso é possível. Quando a Dr.<sup>a</sup> Carla dizia “Bem... no fundo a descentralização ainda não é tão efetiva como se calhar desejaríamos”. Nós precisamos de cumprir o programa mas depois em termos organizacionais nós podemos gerir consoante as necessidades de cada estrutura organizacional, mas nós não estamos preparados para isso Dr.<sup>a</sup> Carla...

Investigadora – Como é que, como é que vê então a [aaa] porque de facto existe um despacho e que também não é uma lei muito, muito...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Flexível!

Investigadora – Não, não é uma lei... é uma lei frágil porque não é um decreto-lei, não é uma lei é um despacho...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – [hmm, hmmm]

Investigadora – É mais frágil em termos jurídicos. [aaa] Desta transferência de competências para os municípios [aaa] qual é a sua perceção do papel das autarquias e dos municípios neste, neste processo?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Exato. Dizia que era um despacho mas há um decreto-lei, o decreto-lei 144 que previu a transferência de competências que foi publicado, salvo erro, em 28 de Julho de 2008. Decreto-lei número 144/2008 24 de Julho salvo erro 28 de Julho [aaa] ... pois estava a dizer das atividades de enriquecimento curricular mas depois o, o, o deceto-lei 144 engloba as AEC e portanto está ali decretado já, logo [eee] o papel das autarquias pode e está nesta matéria de educação. O concelho, quem gere o poder local conhece o seu concelho portanto está a gerir o seu concelho, pode e deve e tem e conhece as necessidades em termos de educação e conhece as necessidades em termos de educação e formação dos seus cidadãos e portanto, está empenhada a autarquia, o autarca ou a autarca, está empenhado ou empenhada, em crescer nesse nível de educação e formação. Claro que isto tudo é um processo novo e estamos todos ainda quase em processo em embrião, ainda não passamos para a fase mais avançada e estamos todos a aprender com esta, com esta metodologia e com este procedimento e agora localmente nós estudarmos melhor forma de conseguirmos dar às crianças e depois aos jovens aquilo que elas efetivamente necessitam para elas se formarem como cidadãos felizes mas também completos de conhecimento, ajustados às necessidades do século vinte e um e portanto, tudo isto é muito rápido tudo o que acontece porque estamos no século vinte e um, no ano 2011 e muita coisa já mudou e muita coisa precisa de ter um currículo.

Investigadora – E como é que as autarquias costumam a participar neste processo?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – [eee] Participam muito. Um autarca... os autarcas da, dão, levam no vereador... Os autarcas tem, no distrito de Viana do Castelo, os autarcas estão desde que eu conheço .....37.23 a este trabalho, empenhadíssimos em colaborar com o ministério da educação, por isso é que no dia 17 de Setembro de 2008, em Lisboa no espaço da expo, [eee] foi assinado por nove autarcas um acordo de colaboração da transferência de competências na matéria gestão de pessoal não docente e também dos edifícios onde engloba



esta matéria das atividades de enriquecimento curricular portanto, eles já estavam connosco...

Investigadora – Ou seja, o único...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – O único município que não assinou foi Caminha mas Caminha tem preparado, o dossier está preparado, a aguardar uma segunda fase, mas claro neste momento é que não temos tido uma segunda fase, mas todos os municípios estão empenhados, mesmo não tendo assinado a autarquia de Caminha que também está com o ministério da educação sempre empenhada em colaborar e em desenvolver os cidadãos, indo ao encontro das necessidades do concelho... de Caminha e do distrito e do país e por aí fora. Agora [eee] os autarcas delegam de facto nos vereadores da educação e nos vereadores que estão sempre mais perto a trabalhar comigo e connosco, Direção Regional de Educação, nesta matéria das atividades de enriquecimento curricular e são de facto... é o departamento de educação que prepara tudo isto. Isto agora [eee] ...

Investigadora – Ou seja, eles selecionam as áreas ou seja, os domínios das AEC's...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – [hmm, hmm] Não são os autarcas que selecionam. Aí há um trabalho conjunto Dr.<sup>a</sup> Carla e ainda bem que falou nisso, são as escolas portanto, com base na legislação existente, são as escolas que se juntam com a autarquia e planificam de facto as atividades e portanto põem as atividades, planificam em conjunto.

Investigadora – Mas isso não acha que poderá sair enviesado na medida em que se recebe X [aaa] por aluno ou Y de acordo com a atividade? [aaa] Esta escolha não poderá...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Não, não! Não condiciona! Não condiciona! A Sr.<sup>a</sup> ministra quando lançou o despacho, quando foi preparado, a equipa que o preparou [eee] tinha que estabelecer patamares e portanto estabeleceu prioridades e considerou que [eee] a atividade musical, o inglês e a atividade física iriam ter um plafond diferente da expressão dramática e isto tem a ver de facto com a importância das áreas. Portanto, foram estabelecidos patamares e isto não conflitua e as pessoas não escolhem mais porque vão receber mais financiamento, não! Mesmo [eee] eu percebo a pertinência da pergunta da Dr.<sup>a</sup> Carla e eu [eee] aquilo que conheço as autarquias, de facto as autarquias querem é que os jovens, as crianças e os jovens do seu concelho, estejam em pé de igualdade com os jovens e as crianças dos concelhos maiores das cidades do país. [aaa] Está a ver que Melgaço é o concelho mais a norte de Portugal, é o

concelho também muito, como sabe, envelhecido como são vários aqui no distrito [aaa] e Melgaço por exemplo, quer que as suas crianças e jovens estejam em pé de igualdade com as crianças que estão em Lisboa e que têm estas atividades.

Investigadora – Claro!

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – E que elas possam também depois irem para as universidades que os de Lisboa vão e estejam com uma formação... igualdade de oportunidade.

Investigadora – Tem uma impressão a nível de distrito que é tudo homogéneo ou existem...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Não! Há especificidades... nesta matéria, nesta matéria das atividades principais, são oferecidas em primeira mão e como lhe disse depois há exceções aqui de Monção, mais da Raia que há mais dificuldade na admissão de professores de inglês e pode uma ou outro ser substituída, o resto é [aaa] até tem sido substituída porque o espanhol já está em algumas escolas, já existe não é, como disciplina de opção, e portanto algumas e até agrupamentos do distrito que oferecem o espanhol porque alguns alunos aqui, pela proximidade com a Galiza e não só com a Galiza, com outros sítios de Espanha [aaa] querem ter já, desde o básico, espanhol para depois poderem estudar em Espanha, é isso... tem sido até bastante procurado. [aaa] Mas nas atividades de enriquecimento curricular é substituído mais pela tecnologia, pelas tecnologias porque as escolas estão mais apetrechadas com os computadores e portanto as crianças também gostam, é apelativo [...] e tem sido substituído mas sempre em última estância em que já não há nenhum professor nem de Lisboa nem do Algarve que queira vir para Tangil ou que queira vir para Melgaço trabalhar. Tem havido problemas é com Tangil e não com Melgaço.

Investigadora – A nível de procura ou seja, os pais estão satisfeitos com as ofertas das escolas ou solicitam às vezes coisas...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Pois, isso é uma coisa engraçada. De facto nos inquéritos que são passados [eee] também quando recolhemos essa informação nós apresentamos inquéritos aos pais para conhecer [eee] a sabedoria deles nesta matéria ou seja, se eles conhecem as atividades, se os agrupamentos lhes transmitem quais são as atividades de enriquecimento curricular que oferecem, que as suas crianças têm e como disse no início desta nossa entrevista, o distrito é muito ruralizado e daí que nós temos por exemplo, a título de exemplo, o diretor de Ponte da Barca já me muitos sítios públicos referiu

e sublinhou sempre as habilitações dos pais, das crianças e jovens que frequentam aquele agrupamento que é único agora em Ponte da Barca, que de facto tem poucas habilitações. E há uma percentagem enorme, curiosamente em Ponte da Barca, de pais que têm já inferiores habilitações aos alunos, mas isso não é difícil porque nós sabemos que, infelizmente, hoje as crianças continuam a estudar e vão até 12º e antes os pais destes, que têm 30 ou 40 anos tiveram a 4ª classe ou seja, ...

Investigadora – Ou seja, aceitam as ofertas?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – E pouco conhecem. São poucos aqueles que conhecem efetivamente aquilo que a escola lhes oferecer e a pertinência e a importância de ter o inglês ou de ter a atividade física desportiva. Não, não conhecem muito, não, mas aí os agrupamentos também têm de dar um passo maior.

Investigadora – [hmm, hmm]

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – De dar, prestar informação mais clara aos encarregados de educação, dizer-lhes também a importância que há em eles conhecerem toda a oferta que a escola tem. E já agora faça aqui um parêntese porque vem a propósito, temos aqui uma Feira Mostra aqui no, curiosamente está aqui a realizar-se em Viana mas, mas é [aaa] o terceiro ano, que foi da nossa..., a iniciativa foi nossa, da equipa de apoio às escolas, começou há três anos e eu quis precisamente juntar todos os parceiros da educação, isto por causa de dar a conhecer aquilo que as escolas fazem, como eu dizia de facto era evidenciar nos pais aquilo que as escolas fazem, que os agrupamentos têm. Isto é mais uma forma de pôr todos a trabalhar em conjunto em prol de melhor formação destes jovens e crianças do distrito de Viana.

Investigadora – [aaa] Entretanto estava aqui a fazer uma, uma vista de olhos porque entretanto já fomos falando de várias coisas mas, portanto na sua ótica existe ou não existe uma descentralização [aaa] [...] informal ou seja, informal no sentido de, ou paralela no sentido de existir uma intervenção cada vez maior dos municípios que até agora não existiam não é, [aaa] uma intervenção cada vez maior nos municípios [aaa] na educação [aaa] e se existe uma divisão no sentido de existir uma divisão e repartição de tarefas que antes eram, por uma comunidade educativa, que antes eram da total responsabilidade do estado?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Claro!

Investigadora – Acha que isto efetivamente existe, não existe...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Dr.<sup>a</sup> Carla já existe alguma descentralização mas ainda não existe essa efetiva descentralização. [...] Até parece que eu estou a falar...

Investigadora – E o que é preciso para ela existir?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – É preciso mais tempo. Que nós cidadãos, que estamos a trabalhar aqui na educação, todos no país, nos habituemos a ser mais autónomos e a ser mais responsáveis e a saber aquilo que nós queremos localmente e nacionalmente. E nós vamos dando passos muito pequenininhos, do meu ponto de vista nesta matéria, porque foram muitos anos... sabe que vivemos uma ditadura cinquenta anos e eu felizmente só vivi poucos anos porque nasci e ainda estava a ditadura de Salazar mas, vivemos uma ditadura ou seja, a democracia começou há poucos anos, trinta e tal quase quarenta mas, nós ainda continuamos com muitos reflexos de querer que mandem em nós, ou seja querer que nos diga o quê que é para fazer neste concelho, neste distrito e isso tem sido um obstáculo para que a descentralização se tenha operacionalizado [...]. Dou-lhe um exemplo concreto [...] as escolas...

Investigadora – Não acha que o poder local tem pressionado muito, muitas vezes o poder central em algumas matérias de forma a [...] ou seja o efeito contrário ou seja, [eee] muitas vezes o poder local pressiona o poder central para este legislar relativamente a determinadas coisas. Ou seja, isso representa uma [...] uma... eu chamo descentralização informal mas...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – É uma tentativa de reduzir esta descentralização...

Investigadora – Ou seja, isto funciona a nível inteiro não é, não é é concreto?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Não é palpável.

Investigadora – Não é palpável.

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Sabe que nós no ministério da educação, a Sr.<sup>a</sup> ministra anterior, Maria de Lurdes Rodrigues, tentou implementar e pôr em prática a descentralização nomeadamente, na contratação de professores e a Sr.<sup>a</sup> ministra considerava que as escolas deviam elas diretamente contratar e isso é que é descentralização ou seja, a Dr.<sup>a</sup> Carla tem uma escola portanto, é dona daquela casa, daquela empresa, daquela entidade e quer que produza X e com a qualidade Y, com a eficácia Z e com a eficiência W e então precisa de funcionários habilitados com [...] de docentes habilitados com etc., etc., daí que os vai buscar portanto, vai escrever quais são estes critérios e o docente que precisa tem que ter estes requisitos, esta formação e tal, tal, tal e vai recrutar e aparecem-lhe vinte e daqueles vinte, vê quais são os cinco ou seis que precisa e

que estão de acordo com aquilo. Só que mais uma vez eu vou voltar àquilo que estava a dizer anteriormente, nós temos efetivamente um concurso nacional portanto, como é que são recrutados os professores? Temos um concurso que é nacional, é centralizado, o concurso é a nível do ministério da educação e os professores todos concorrem e há um critério que é a graduação. A graduação profissional é que continua a ser o critério principal de pôr a Dr.<sup>a</sup> Carla no lugar vinte e a Antónia Maria no lugar trinta ou no lugar quarenta ou no lugar um. [aaa] E de acordo com as pretensões de cada um dos cidadãos, estes docentes é que depois vão ser enviados para a escola X de Viana do Castelo ou para Arcos de Valdevez ou para tal, tal, tal. Também já se abriu uma porta, a partir de Janeiro portanto, isto funciona centralizado, o concurso ocorre agora plurianual, isto foi outra medida que veio também ajudar a que houvesse mais projetos mais consistentes em termos de trabalho nas escolas porque o concurso passou a ser agora de quatro anos, só haverá concurso nacional em 2013 o que estabiliza, já houve grandes melhorias e tudo é muito recente, porque havia um concurso de ano a ano.

Investigadora – Mas não acha que seria muito melhor a nível de escola, serem as escolas a contratar os professores?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Claro que sim eu dei-lhe este exemplo.

Investigadora – E porquê que surgem aqui os municípios na educação?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Agora os municípios [eee] os municípios também recrutam os seus funcionários, quando querem os funcionários para tratar do jardim, os técnicos...

Investigadora – Também é da responsabilidade...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Também recrutam. O pessoal não docente com esta passagem da transferência de competências, são eles que recrutam também os assistentes operacionais, assistentes técnicos à medida das necessidades dos respetivos agrupamento. E até eu acho que temos muito [aaa] ...

Investigadora – Mesmo a nível de manutenção das escolas, da constituição das escolas também é da responsabilidade....

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Sim.

Investigadora – Há uma data de competências que foram transferidas para o município ou seja, o município ganha uma preensão a nível da educação.

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Sim, diferente daquela que tinha.

Investigadora – Portanto, surge aqui como um novo ator dentro da comunidade educativa?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Exatamente. Exatamente.

Investigadora – [aaa] [...] Acha que alguma vez poderemos assistir como no Brasil, não chegaremos a tanto, mas no Brasil é muito, muito vincado, existe um município [eee] existe uma municipalização da educação...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – E na Finlândia também existe.

Investigadora – Exatamente. E noutros países. Acha que [eee] caminhámos para aí, não caminhámos?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Sim caminhamos até porque estamos na Europa e caminhámos para aí porque a união europeia vai ditar....enfim a união europeia somos todos nós e vão-nos ditar essas regras de cada vez mais nos responsabilizar em termos locais e não...

Investigadora – Então a responsabilização é um caminho?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – É um caminho. Vai acontecer cada vez mais. Está a dar passos mas ela vai acontecer a tal descentralização efetiva. Mais ano menos ano ela vai acontecer e também estamos em período e mudança.

Investigadora – A nível de transportes escolares também é uma competência dos municípios...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Dos municípios exatamente. Neste momento só não é competência do município a questão do recrutamento de pessoal docente e também do currículo que cada agrupamento tem que seguir porque há o currículo nacional, há os programas também nacionais, matemática, português, língua estrangeira e por aí fora e nesta matéria de facto o município não, não intervém diretamente, [aaa] não tem aqui o voto nesta decisão. Do currículo tem de ser a nível nacional e na questão dos docentes também, no resto do pessoal..., isto é um caminho que está a ser feito desde 2004, passaram as escolas do 1º ciclo fisicamente para as autarquias e em 84, 94 e 2004, 2014 portanto, estamos quase em trinta anos deste caminho que tem sido feito passinho a passinho porque eu penso que não é só o ministério da educação que tem que melhorar em termos de se aperfeiçoar para descentralizar responsabilidades e para ficar como regulador, do meu ponto de vista, o ministério da educação central devia ser uma entidade reguladora do sistema... fiscalizadora também, através da inspeção geral da educação ou de outra organização, ou de outra organização externa que fiscalize o cumprimento da, da causa e a nível local...

Investigadora – De micro, micro regulação local?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Exatamente, exatamente! Haver, é óbvio que tem que existir uma regra nacional em termos de currículo daquilo que se tem que satisfazer e depois haver também aqui alguma margem de manobra para que localmente possamos flexibilizar e ver quais são as temáticas, como dizia a Dr.ª Carla há bocadinho, até da questão até das modalidades de atividade física e desportiva que [eee] de acordo com cada especificidade do concelho de Viana, tem uma especificidade que se calhar aposta mais no voleibol e andebol há muitos anos. Outros concelhos poderão estar a apostar há muitos anos na nataçãõ, no desenvolvimento desta modalidade, ou do râguebi, estou a lembrar-me de Arcos de Valdevez tem uma equipa há muitíssimos anos que sempre está na 1ª divisão ou vai variando entre uma divisão abaixo e a primeira divisão nacional e portanto tem uma escola no fundo de râguebi que é uma modalidade que seria de dar continuidade [...] e outros concelhos com a sua especificidade.

Investigadora – Acha que essa ... de espaços criados, ou seja existe um estado regulador, [eee] existem espaços que são acolhedores... não acha que a existência destes múltiplos espaços, cada um funcionando à sua forma, com as suas especificidades vai poder acentuar algumas assimetrias ou criar algumas desigualdades? Isso poderá ser benéfico, não é benéfico? Entra-se em competitividade, em competição? Como é que vê isso?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – [risos] Vejo de uma forma positiva porque [aaa] se eu tenho uma escola aqui ao lado [aaa] ou no concelho ao lado, contigo ou não, mas num concelho deste distrito que está a desenvolver um conjunto de atividade e, e tem uma dinâmica global de formação que qualquer cidadão que saia daquela estrutura organizacional pode estar [eee], está competente para desenvolver qualquer atividade na Suíça, nos Estados Unidos ou na, ou na Austrália, ou qualquer parte do mundo e se de facto tem uma dinâmica diferente de uma dinâmica da minha, onde estou eu na organização ao qual eu pertenço, tenho...é uma mais valia para mim, aprender com as estratégias de funcionamento daquela entidade, daquela escola para poder também aperfeiçoar a minha prática e aperfeiçoar o meu trabalho, aperfeiçoar o trabalho que desenvolvemos naquela estrutura organizacional, daí o trabalho conjunto ser muito, muito importante e do trabalho colaborativo. E aliás, deste trabalho, eu vou só aqui dar um exemplo, há escolas [...] que ainda agora, no concelho de Viana do Castelo, concretamente na cidade de Viana do Castelo, que não se encontram para tirar impressões e vivem a uma distância de 1000 metros, um quilómetro, meio quilómetro. Algumas aqui até vivem a menos quilómetros, vivem a 300 metros ou 500 metros que é o caso de Monserrate com o Atlântico,

o caso da Abelheira com a Freij, o casa da Abelheira com a Santa Maria Maior. Recebem alunos, porque as secundárias recebem alunos da básica e no entanto não sabem o que se passa nas escolas básicas que ficam a 300 metros ou 200 metros. Isto é impensável, impensável no século vinte e um. E de facto este trabalho, toda esta dinâmica que o ministério da educação tem feito desde 2005 tem, ...claro que muitas vezes a estatística e os comentadores e a comunicação social e muita gente, muitos críticos dizem “Ah, as estatísticas que o ministério é para falsear, é de político...”, estamos a implementar estas dinâmicas desde 2006, 2005, são seis anos. Em seis anos nós ainda não conseguimos ter resultados pautáveis e plausíveis que nos possam dar conclusões sobre a eficácia e a eficiência de facto destas medidas no sentido de resultados claros. Nós precisamos de mais tempo, de mais anos.

Investigadora – Mas a questão não é estar a avaliar até porque para avaliar uma medida [aaa] é preciso que ela tenha uma implementação de um mínimo de anos, isto é, ou seja o meu trabalho é muito abordar a questões, como é que elas estão a ser implementadas porque eu não posso utilizar a palavra avaliar porque não há o tempo suficiente portanto, é um bocadinho pegar numa coisa nova e ver como é que, fazer talvez um acompanhamento daquilo que está a ser feito.

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – E uma reflexão?!

Investigadora – E uma reflexão, exatamente, daquilo que está a ser implementado.

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Exatamente.

Investigadora – E perceber um bocadinho destas dinâmicas e se caminham ou não para a tal questão da descentralização informal uma vez que, uma descentralização concreta administrativa não, não e para já é, é impensável, não é. E também perceber se poderá eventualmente mexer futuramente nas questões do currículo?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Exatamente. Eu acho e como dizia à um bocadinho... só a Dr.<sup>a</sup> Carla completar... dizia que o caminho é esse... vai acabar, nós vamos acabar por ter uma descentralização efetiva daqui a uns anos, não sei quantos mais ou menos, não faço ideia mas, eu posso dizer que, ainda há bocadinho referia por causa de estar na **...57.39** e eu ver lixo no chão e eu vou a uma escola, vejo aqui nas escolas do distrito de Viana do Castelo, ou visito uma escola e encontro lixo no chão. Lixo... e eu fico incomodada sabe, porque efetivamente não é só a descentralização que nós precisamos. Nós precisamos de ter alguém à frente das escolas e eu sei que as pessoas têm



melhorado, e todo o trabalho, porque lá está, mais uma vez até me apetece estar a dizer sempre o mesmo... são poucos anos, ainda temos pouca consistência de um trabalho colaborativo, de uma aprendizagem conjunta, estávamos muito fechados, as escolas fechavam-se Dr.<sup>a</sup> Carla, não se abria a sala de aula e agora já se abre, tem-se que avaliar, tem-se que ver, tem-se que mostrar o produto com estas mostras todas, com a avaliação. Nós temos que mostrar aquilo que fazemos e temos que abrir a escola para a comunidade e temos que dizer “Está aqui o trabalho que nós desenvolvemos, por favor vejam!” [...] e isto é tudo muito recente. E passar de uma escola fechada, que do meu ponto de vista era, porque a sala de aula fechada... eu sempre gostei de dar aulas de porta aberta, sou professora de matemática mas há outras pessoas que ainda hoje gosta de estar com a sala fechada e que ninguém entre lá dentro para ver o trabalho que se faz. Felizmente as escolas atuais já têm até portas de vidro que se pode circular nos corredores e podemos ver o trabalho que a pessoa está a desenvolver lá dentro, eu acho isso fantástico. Poder acompanhar e poder aprender e poder tê-la a assistir à minha aula e no final trocar impressões comigo e dizer “Olhe eu achei isto e podia trabalhar isto diferente!” Eu acho que se trabalhasse isto diferente ou então eu gravar as próprias aulas e ver como é que eu consigo transmitir a mensagem aos meus alunos. E [eee] efetivamente é preciso termos, termos lideranças portanto, termos organizações efetivas que funcionem, que trabalhem com jovens preparando-os para tudo. O lixo é no caixote do lixo... isso até parece uma coisa, está-me a falar de lixo, que importância isto tem para aprender matemática ou português ou inglês na sala de aula ou na comunidade. Muita importância! É que se a criança não trazer a aprendizagem de casa, a escola tem que completar essa aprendizagem que era necessária que começasse em casa, mas como não começa eu tenho que a dar.

Investigadora – Voltando um bocadinho a este trabalho de terreno que nós estávamos a falar das multi-relações [aaa] [...] acha que [eee] [...] ou seja, o que eu queria dizer é se as praticas educativas do poder local estão, no seu entender ou não, associadas a redes de influência, não estas redes de influência no sentido pejorativo da palavra, mas redes de influência de diversos atores da, da comunidade [aaa] e que são ativas ou não, se efetivamente se apercebe disso [aaa] e se existe um aproveitamento, ou se percebe que existe um aproveitamento dos recursos entre locais e entre essas redes. [aaa] Se existe uma distribuição equitativa pelo, pelo... desses recursos pelo, pelo território [aaa] e como é que percebe isso...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Sim.

Investigadora – Até porque está a trabalhar numa rede não é?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – [risos] Exatamente! E trabalhamos em rede em vários aspetos. Trabalhamos em rede! E houve nos últimos anos, a DREN sempre foi muito dinâmica, mas houve com a Dr.<sup>a</sup> Margarida Moreira um trabalho ainda maior de desenvolvimento em rede, efetivamente os atores locais que vamos falar, sempre os considerou como braços direitos da diretora e quanto melhor localmente nós desenvolvermos o trabalho de apoio às escolas, desenvolvimento local, melhor [eee] o desenvolvimento regional melhor o desenvolvimento nacional. Mas efetivamente aqui os atores que falava, respondendo à pergunta concreta, a nível de influências das práticas... essência... localmente... já vai existindo este trabalho conjunto mas não influencia diretamente nas práticas.

Investigadora – Não?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Nas práticas pedagógicas não. As práticas pedagógicas...

Investigadora – Não são práticas pedagógicas, eu estou a dizer práticas educativas que é um bocadinho diferente.

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Sim, sim, sim! Diferente....sim, sim, sim!

Investigadora – Pedagógicas são dentro da sala de aula.

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Sim, dentro da sala de aula. A escola ainda está muito fechada ainda. Sim eu percebo em que medida em que por exemplo uma, uma câmara municipal se inteira concretamente no trabalho que faz a escola por exemplo concretamente Arcos de Valdevez, de que forma a autarquia está empenhada em conhecer o trabalho que se desenvolve com aquelas crianças e com os jovens todos, é nesta medida, naquele agrupamento. [...]

Investigadora – Sim, tem a ver um bocadinho com as AEC's e com o aproveitamento dos recursos de umas e de outras.

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Sim.

Investigadora – No fundo, como trabalham em rede, ver se ainda existe esta lógica do jardim? De cada um ainda trabalhar muito para si, para dentro e fechado?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Ainda estamos um bocadinho...não estamos tão aberto como tínhamos que estar porque lá está, cada quintal ainda está a trabalhar o seu quintal, ainda está a produzir a sua horta e aí respondendo mais à pergunta que a Dr.<sup>a</sup> Carla estava fazer. Agora, noutra âmbito de gestão de recursos humanos, aqui também há algumas melhorias, porque no caso do pessoal não docente, as autarquias, o pessoal não docente é

a nível concelhio agora ou seja, pertence àquele concelho. Dou-lhe um exemplo de um concelho maior Viana do Castelo. Se há funcionários, imagine que há 100 funcionários para o concelho todo, aqui na escola da Abelheira por exemplo pode existir um ou dois a mais, podemos ter ali uma faltinha em Darque. A câmara municipal tem possibilidade de dizer à Sr.<sup>a</sup> Maria que está ali ou ao Sr. Manuel ou então de entender, acordando com as direções das escolas é óbvio. Mas isto é uma matéria Dr.<sup>a</sup> Carla, que ainda está também a precisar de ser trabalhada, que é a gestão de pessoal não docente. Porque sabe que é tudo muito recente, nós tivemos e as pessoas dizem sempre nas escolas que não há pessoal suficiente e não é verdade. Isso é falso. Nós temos no distrito de Viana do Castelo, gente até em muito número suficiente. Temos garantido em todos os agrupamentos, agora que há uma, uma lógica do funcionário que tem que ir tomar conta de um aluno e o outro funcionário tem que ir tomar conta do número dois e o outro funcionário tem que ir tomar conta do número três, número quatro e número cinco e de que é preciso, está um recreio com 100 crianças e que é preciso 50 funcionários para tomar conta daquelas 100 crianças, há essa lógica “Ai, as crianças tem de ter o adulto sempre ali, adulto sempre ali!”. De facto a organização é que tem de mudar mentalidades. A forma como estamos organizados hoje, já tem diferenças em relação há dois anos. Melhoramos...estamos a dar sempre passinhos, mas passinhos muito pequeninos, muito curtos. Do meu ponto de vista nós podemos dar passos maiores, com consistência, percebendo que evolução do mundo é mais rápido do que os passos que nós damos e portanto nós temos que ser mais rápidos, os passos têm que ser maiores, e maiores com segurança. Efetivamente um jovem não pode deitar um papel para o chão na escola, efetivamente o funcionário ser preciso na escola de Darque está ali na escola Abelheira, um ou dois a mais ele tem que ir para lá e se é só temporariamente, é meio ano, ok ele vai meio ano para lá, resolvo a situação daquele agrupamento, partilha aquela solução. Através daquela solução é partilhada aquela resposta e portanto estamos a partilha todos e sim, isso é muito difícil.

Investigadora – Acha que existe alocação financeira de recursos suficientes nesta transferência de competências.

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Sim, sim, sim. É tal e qual o dinheiro necessário.

Investigadora – É?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – O funcionário ganha pelo ....01.05.27 é isso que é transferido a verba. Não há [eee] a verba é direitinha. Pode haver atraso ultimamente...

Investigadora – A verba também é beneficiada no acordo, não é?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Sim. A verba é consoante o funcionário. Se o funcionário está no início X, recebe o índice X portanto não há aqui diferencial.

Investigadora – Não estou a falar do pessoal não docente, agora estou a falar nas, nas competências.

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – No global. Sim, sim, sim, mas só é transferida a verba que é precisa.

Investigadora – Mas quando eles assinam os contratos....

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Os contratos de execução...eles têm a certeza que o dinheiro vem exatamente, aquilo que necessitam.

Investigadora – Mas eles foram previamente negociados ao...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Sim, foram negociados todos. Tivemos muito trabalho que antecipou de facto a assinatura do protocolo. [aaa] Foi um trabalho e aceitaram depois ...

Investigadora – Acha que as AEC's vão acabar?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Não! Eu acho que tudo aquilo que está não vai acabar, pelo contrário, vão é melhorar. E mais dia, menos dia vão acabar por fazer parte do currículo. É o que eu acho. Não há, não está previsto começar, também estamos nesta instabilidade política ainda e enquanto não houver novo governo não se sabe as, as medidas portanto, em principio este ministério ainda vai preparar...

Investigadora – Então vai de encontro ao que eu disse, vai mexer no currículo, ou seja uma tendência é mexer no currículo?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Claro! Claro que sim. Tem que mexer no currículo. Tem que mexer no currículo. Isto até para nós rentabilizar recursos porque o dinheiro que se gasta com o recrutamento do pessoal docente que está nestas atividades de enriquecimento curricular é muito grande. Nós podemos rentabilizar porque há professores com horários incompletos que podem completar o seu horário dentro destas áreas através destas atividades portanto é uma questão de rentabilização de recursos também.

Investigadora – Ou seja, as AEC's no formato em que estão tem tendência a terminar, vão ser transformadas...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Tem tendência não é terminar, nós temos, eu acho que a tendência sinceramente é em currículo obrigatório portanto, fazem

parte do currículo, são obrigatórias, não há cá quem... os paizinhos não querem o aluno ali, não, não...portanto é obrigatório. Tem que frequentar e provavelmente o recrutamento do pessoal docente vai ser como o restante pessoal docente. Isto é a minha ótica, aquilo que eu acho que poderá acontecer, não é certo... só se eu fosse, sei lá, adivinha [risos].

Investigadora – E isso significa em termos de, de, da administração escolar, ser da responsabilidade de quem?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Do agrupamento!

Investigadora – Do agrupamento...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Do agrupamento. Ver quais são as necessidades do professor de inglês, dos professores de matemática, como indica agora [aaa] ...

Investigadora – Só, só para terminar [aaa] a implementação das AEC's obviamente que mexeu com a vida de muita gente nomeadamente, com a vida das próprias crianças, com os modos de vida dos próprios miúdos, com o modo de vida dos pais na organização familiar, na organização da própria escola e mesmo na organização da própria autarquia. [aaa] Como é que vê estas...ou das reuniões e das que tem feito... como é que se apercebe [aaa] ...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – No início, quando arrancamos com as atividades de enriquecimento curricular, o primeiro e segundo ano foram mais difíceis, foi preciso ficarem [risos] Julho e Agosto e as câmaras municipais tiveram um trabalho muito grande no recrutamento das pessoas, não havia uma plataforma online. No caso do recrutamento não havia, no caso da plataforma para introduzir os dados sempre existiu. A DREN fez logo introdução dos dados através da plataforma online [aaa] e foi mais fácil, mas obrigou de facto os diretores das escolas [eee] os elementos da direção a estarem o mês de Julho e mês de Agosto desses primeiros anos de implementação preparar as atividades. Mas nesse mês no primeiro ano as atividades arrancaram, algumas delas nos primeiros dias logo, quando arrancaram as aulas e outras, passado uma semana avançaram com as atividades. O que custou mais foi efetivamente o recrutamento do pessoal.

Investigadora – [hmm, hmm]

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Porque foi, [eee] era uma novidade, era manual, por parte das autarquias recolher 1000 candidatos para 100 ou para 20, ou para 4 ou 5 ou 10 docentes, a análise e satisfação de todos os critérios de seriação e de toda a legislação em vigor de contratação foi um processo moroso e que custou bastante às pessoas que estiveram envolvidas, mas que isso foi

ultrapassado e tem melhorado e nos anos seguintes foi logo..., no fundo as pessoas estão disponíveis para se empenharem-se, para encaminharem-se na causa e [eee] e logo para se operacionalizar de uma forma ativa e pró-ativa, por forma de facto a dar resposta às crianças e que no início do ano letivo tenham as atividades todas.

Investigadora – Como é que a DREN, e agora para terminar mesmo, como é que a DREN posiciona a autarquia na questão da [...] não é só das AEC's mas, mas de, nesta, nesta questão de intervenção na educação?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Em que patamar se posiciona a autarquia?

Investigadora – Como é que a vê? Vê como parceiro, vê... isto é uma pergunta... vê como.... põe ao nível da escola, põe num nível inferior à escola, põe...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – A DREN põe as autarquias [aaa] a seguir à DREN, ou seja, enfim, não sei se me fiz entender mas vou ver se explico melhor. A seguir à DREN isto é, o ministério tem como parceiro ou então em pé de igualdade, melhor dizendo, em pé de igualdade. De facto temos muito respeito pelas autarquias e as autarquias [eee] umas de uma forma, a forma como também interagem como o ministério da educação, é diferente na região norte mas a direção regional de educação tem muita consideração, muita consideração...

Investigadora – São mais reivindicativas? Não?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – São mais pró-ativas.

Investigadora – Ah!

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Em termos de trabalho conjunto com o ministério da educação, aquilo que vimos no dia 17 em Lisboa de 2008, 17 de Setembro na assinatura do protocolo, foram cerca de 80 municípios que assinaram e a maior parte foi do norte, da região norte. A direção regional do norte é muito dinâmica em relação às cinco DRE's, sempre foi mas cada vez mais. E também não é só isso Dr.<sup>a</sup> Carla, nós temos 40% dos alunos nas cinco DRE's, esta DRE é maior, depois é Lisboa, penso e depois é no centro.

Investigadora – Também se calhar o espaço... ai não o espaço territorial...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Territorial também é grande. A DRE tem um espaço territorial tão grande mas tem um número de alunos... é nós temos, nós temos de facto uma área de abrangência muito grande. E vê, são parceiros, parceiros diretos e portanto estamos ao mesmo nível, nem sequer a seguir à DREN como disse no início, portanto estamos ao mesmo nível, é mesmo de braço dado. A DREN trabalha de braço dado com as autarquias e sem o apoio

dos autarcas. Na, nas candidaturas por exemplo para avançar nos centros escolares nós temos que estar de braço dado com as autarquias porque as autarquias ajudar-nos-ão e ajudam-nos, ao ministério da educação, a implementar as medidas as políticas educativas que vem do governo a partir do ministério da educação. São de facto os promotores locais das medidas da educação.

Investigadora – [hmm, hmm]

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – E por isso têm de estar de braço dado connosco. De facto de braço dado e não abaixo da DREN como eu dizia, não! Nós estamos de braço dado com as autarquias. Aqui no distrito são muito empenhados em estar sempre connosco.

Investigadora – Acha que podemos estar perante um novo paradigma de um município regulador em termos de educação?

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Sim! Sim, porque mesmo em termos de pessoal não docente, já sabe que envolve cada concelho com o seu número, com a sua dimensão mas em termos de pessoal não docente [eee] é um bolo já muito importante de pessoas que estão na educação, que estavam e que outras foram recrutadas atualmente [aaa] e é de facto cada vez mais importante e mais [aaa] esta medida que o município tem esta visão estratégica e tem este patamar de querer estar connosco porque tem uma percentagem da população [aaa] que é sua, que é do concelho, que está na educação.

Investigadora – [hmm, hmm]

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Uma percentagem grande, dos concelhos maiores, claro.

Investigadora – Dr.<sup>a</sup> Cristina, por mim, da minha parte...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Obrigada e disponha! Se precisar de alguma coisa...

Investigadora – Eu não sei se quer acrescentar alguma coisa, eu acho que já focamos muita coisa... se calhar ainda há muito coisa a focar...

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – É isso mesmo! Se precisar de mais informação nós sentamo-nos outro dia e depois completaremos a informação, mas penso que também...

Investigadora – Ok!

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Eu estou disponível!

Investigadora – Obrigada!

Coord. Equipa Apoio Escolas V.C. – Obrigada!

## Entrevista 6 – Diretor e Subdiretor Arga e Lima

Investigadora – Entrevista no agrupamento Arga e Lima com o diretor do agrupamento Dr. Agostinho...

Diretor Arga e Lima – Gomes.

Investigadora – Gomes [risos] exatamente e com [aaa] o professor António Joaquim Rodrigues, [aaa] coordenador do centro escolar.

Diretor Arga e Lima – Sim. E adjunto do diretor.

Investigadora – E adjunto do diretor. [aaa] O enquadramento da entrevista é feito é dentro do [...] do doutoramento que eu me encontro a fazer [eee] e que já falamos sobre isso e também dentro de um, um projeto de investigação da faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto, que também já tivemos oportunidade de falar e cujo objeto são as AEC's. [aaa] Faço uma solicitação expressa de autorização para utilização dos todos os dados e todas as informações [aaa] que me forem vinculadas. [aaa] Informo também à escola e aos entrevistados sobre o retorno da entrevista para leitura e retificação. Portanto, ela vai ser transcrita, vai ser devolvida e os senhores fazem as retificações que considerarem e assinam a autorização para utilização dos dados. Pode-se evidentemente, [eee] os nomes serem em anonimato mas isso depois fica à consideração. Ok, pronto [eee] começando agora então a entrevista [eee] isto é uma entrevista flexível, aberta. Eu tenho um guião só que [eee] [...] é flexível, portanto é no decorrer da conversa.

Diretor Arga e Lima – Pode haver avanços e recuos.

Investigadora – Exatamente. [risos] A primeira coisa que eu gostava de saber é como é que encaram ou qual a leitura do agrupamento e do centro escolar sobre esta transferência de competências da administração central para a administração local no âmbito do decreto-lei 144/2008 de 28 de Junho?

Diretor Arga e Lima – Pronto, começo por dizer que de facto o nosso agrupamento ainda não reúne os requisitos para estar sob essa lei porque somos um agrupamento com dimensão básica e secundária e portanto [eee] quando houve o acordo com as autarquias, infelizmente os agrupamentos [eee] semelhantes aos nossos, que eu saiba ficaram na margem, o que nós consideremos, e eu particularmente, que foi um erro e isto porquê?! Porque as escolas secundárias estão hoje sob a alçada, em termos de construção e em termos de melhoramento, [eee] sob a alçada da parque escolar [eee] e nós... e as outras sob a alçada da autarquia, portanto aqui foram conferidas



competências, e nós ficamos um pouco à margem e que nos preocupa sobretudo em termos futuros e sobretudo neste momento de crise económica. E ontem chegou-nos o orçamento e que de facto nos leva a grandes apreensões sobretudo se tivermos que fazer [...] [aaa] algumas intervenções em termos de requalificação portanto, isto é preocupante.

Investigadora – Ok. [aaa] No seu entender, apesar de não estarem contemplados no acordo de transferência, [aaa] no seu entender e no seu entendimento geral, [aaa] qual acha ser a razão pela qual a administração central abre mão ou não, isto é subjetivo, [eee] de domínios que até agora foram da sua exclusiva responsabilidade.

Diretor Arga e Lima – [eee] Eu não queria especular mas há uma pressão forte da parte das famílias [aaa] devido à falta de apoios sobretudo para contemplar [aaa] a estadia dos educandos pós horário letivo. Portanto, como sabe as escolas do 1º ciclo tinham o chamado funcionamento normal até às três e um quarto, três e meia, e portanto [eee] deixava muitas famílias preocupadas porque não tinham capacidade económica mas não só, não tinham instituições onde poder de facto deixar os filhos com alguma responsabilidade. Portanto esse, penso que o ministério foi sensível a isso, [...] por outro lado penso que foi uma nota de pouco acreditar na capacidade das escolas e dos agrupamentos no seu sentido de autonomia. Estou convencido que as escolas poderiam ter dado, embora o possam fazer, embora o possam fazer, mas seriam capazes de através dos recursos humanos que possuem e daqueles que eventualmente poderiam recrutar, de dar uma resposta muito positiva.

Investigadora – Então acha que esta transferência de competências deveria ter sido para as escolas, não para...

Diretor Arga e Lima – Algumas, algumas, algumas das transferências sobretudo no tocante à colocação dos professores das AEC's. Portanto, nesse aspeto reclamo ainda hoje que era uma função que nos competia porque na área pedagógica, sem nos querermos...

Investigadora – Tem mais competências do que os municípios?

Diretor Arga e Lima – Eu acho que sim e portanto temos um quadro, temos órgãos que se dedicam a isso e portanto seria de bom tom que isso viesse a acontecer mas, seria criar também uma estabilidade aos professores que funcionam nas AEC's que neste momento não têm. [eee] Não falando aqui num fator que eu considero desagradável que é os municípios, agora não tanto, mas começaram por regatear, que é a palavra, o preço/hora dos professores das AEC's que me pareceu de muito mau tom [...] e acabou até por desvalorizar um

bocado o sentido pedagógico das AEC's, passando não no nosso caso porque sempre entendemos as AEC's como uma necessidade mas, como uma espécie de entretenimento das crianças.

Investigadora – Então considera que existe um fosso muito grande entre [eee] aquilo que são, ou que, os municípios acham que há um fosso muito grande entre os professores titulares e os professores das AEC's, ou seja aquilo é mais um...

Diretor Arga e Lima – Perfeitamente! Eu acho que em termos de estatuto, em termos de reconhecimento profissional [eee]...

Investigadora – E mesmo com as mesmas licenciaturas, se calhar com a mesma...

Diretor Arga e Lima – Sim! Penso que aí [eee] eu ressalvo o caso de Viana, tenho que ressaltar porque teve sempre uma preocupação de transparência e de selecionar pessoas com habilitação, mas temos conhecimento de outras situações que de facto qualquer pessoa servia para entrar no projeto das AEC's, quando nós rejeitamos.

Investigadora – Eu gostaria que me fizesse aquele enquadramento relativamente ao...

Diretor Arga e Lima – Á nossa experiência?

Investigadora – Sim. Por causa daquelas questões da...

Diretor Arga e Lima – Em 92, 93 a nossa escola, na altura C+S, aderiu a um projeto que começou a trabalhar com algumas escolas EB1 e com alguns jardins aqui mais próximos e em que consistiu? Nós oferecemos profissionais, sobretudo na área da música, na expressão musical, da educação física e também levamos à vante [eee] o desenvolvimento de um projeto que nesse caso era o francês de uma língua precoce. Isto foi uma espécie de porta de abertura para depois se constituírem os agrupamentos, e mais tarde [...] a implementação das AEC's.

Investigadora – [hmm, hmm] portanto, acha que isto teve na base e no surgimento que é hoje...

Diretor Arga e Lima – Foi sobretudo um elemento muito facilitador para que a constituição do agrupamento, primeiro na margem direita e depois passados dois, três anos na margem esquerda, fosse construído sem ruído e sem grandes oposições.

Subdiretor Arga e Lima – Antes das AEC's nós oferecíamos...

Diretor Arga e Lima – Sim, era o que eu estava a dizer... atividade de acompanhamento curricular ou de enriquecimento, também podemos...

Investigadora – Portanto, o que acha é que esta lei [aaa] só veio regula... regulamentar se calhar algumas questões que já existiam?

Diretor Arga e Lima – Sim, algumas práticas.

Investigadora – Algumas práticas...

Diretor Arga e Lima – Sim, isto é, a lei [aaa] veio, portanto, a introdução das AEC's veio sobretudo ratificar, chamamos-lhe assim, uma prática mas ao mesmo tempo ampliá-la a todo o agrupamento porque os recursos que existiam não eram suficientes.

Investigadora – E a nível de necessidades dos pais? Na altura também já se faziam notar ou seja, acho que existe aqui algum... aquilo que me estava a dizer anteriormente do...

Diretor Arga e Lima – A maioria dos encarregados de educação [eee] [...] aderiu com total facilidade [eee] às experiências que tivemos da introdução quer da expressão musical, quer da educação física, embora como sabem era voluntário portanto, não havia obrigatoriedade e não temos elementos estatísticos da altura mas sei que... ainda estavas em Vilamoura na altura...

Subdiretor Arga e Lima – Estava.

Diretor Arga e Lima – E já havia essas práticas.

Subdiretor Arga e Lima – E a adesão foi quase a 100%. Assim como é também nas AEC, a adesão dos pais e dos alunos é quase 97, 98%. É um número muito residual aqueles miúdos que não querem e os pais também não querem que eles frequentem as AEC's.

Investigadora – E alguma razão específica para isso? Eles enumeram alguma razão?

Subdiretor Arga e Lima – Alguns [eee] referem razões pessoais, de carácter pessoal, não tem conveniência, não tem horários adequados para...

Investigadora – Ou seja, não tem nada a ver com a oferta que a escola faz?

Subdiretor Arga e Lima – Não. Isso nunca foi invocado. Mas há pais que desejariam outras atividades, é um facto, mas isso nunca foi motivo para a não frequência, pelo menos que me tenha chegado ao conhecimento... não foi um dos motivos.

Investigadora – Ok.

Diretor Arga e Lima – Na altura houve também um outro projeto que contribuiu bastante para o trabalho em rede com os jardins-de-infância e com as EB1 que foi o jornal. Portanto o jornal escolar...

Subdiretor Arga e Lima – Não sei se também não estaria enquadrado aqui aquela deslocação dos professores de física com as escolas.

Diretor Arga e Lima – Sim, sim. Pois era isso que eu à um bocado estava a referir portanto, atividades que aconteceram bastante anos antes [eee] das AEC's porque as AEC's no fundo são recentes não é, pelo menos quatro anos... portanto e isto passa-se há quinze, dezasseis anos...

Subdiretor Arga e Lima – Inicialmente começaram só apenas com o inglês.

Investigadora – Sim, sim. Qual é que é a vida do agrupamento... este é um agrupamento que é intermunicipal ou seja, integra o concelho de Viana do Castelo e integra o concelho de Ponte de Lima. [aaa] Qual a visão que o agrupamento tem do papel e das políticas educativas destes dois municípios?

Diretor Arga e Lima – É assim, posso-lhe dizer que [eee] estou aqui há vinte anos e portanto acompanhei a evolução educativa [eee] no concelho de Viana e no concelho de Ponte de Lima. O concelho de Viana tem uma preocupação longa [...] dá-me licença?

Investigadora – Dou. Dou uma pausa.

Investigadora – Voltando ao assunto, a questão era, qual a visão que o agrupamento tem das práticas e políticas de Viana e de Ponte de Lima?

Diretor Arga e Lima – É assim, [eee] Viana através da visão educativa foi sempre um município pioneiro, posso dizer, na questão de políticas educativas de bem-estar e qualidade de ensino [eee] Ponte de Lima nem tanto. Ponte de Lima [eee] tinha um parque escolar bastante envelhecido, [aaa] muito conservadores e muito pouco apoio e falo nisto porque a minha esposa trabalhou no concelho de Ponte de Lima, durante muitos anos ali em Santa Comba. Mas com a constituição dos agrupamentos e com as bufadas e ar fresco que o nosso agrupamento levava a Ponte de Lima, [aaa] começou a ver o município que também poderia fazer algumas coisas, sobretudo no apoio socioeconómico, sobretudo na intervenção dos edifícios e também na constituição dos agrupamentos e há lá uma técnica que eu tenho que a nomear assim também como Viana, que é o caso do Dr. Isaías e da Dr.<sup>a</sup> Sandra em Ponte de Lima. Pessoas que eu também reconheço que tiveram um papel muito preponderante. Em termos de política não sei, agora em termos técnicos, em termos de vontade, em termos de qualidade foram pessoas que se debateram muito por isso. E Ponte de Lima também entrou no bom caminho quando começou a construir os centros escolares, os pavilhões e começou a ter resultados muito positivos que ainda não parou, como sabe, porque neste momento continua. Em termos das AEC's também há, há ligeiras atenuantes. Enquanto a câmara municipal de Viana chamou a si todo o recrutamento do pessoal das AEC's, fazendo concurso e seleção, Ponte de Lima [...] exceto a música claro, exceto a música...

Investigadora – A música foi para a academia?

Diretor Arga e Lima – Para a academia.

Investigadora – Ou seja, eles adjudicaram...

Diretor Arga e Lima – Protocolou, protocolou com a academia e pronto, penso eu que também foi...

Investigadora – Com as escolas de música Zé Pedro, é isso?

Diretor Arga e Lima – Não.

Subdiretor Arga e Lima – Com a academia.

Diretor Arga e Lima – Com a academia.

Investigadora – Com a academia de música.

Diretor Arga e Lima – E isto porquê? Pronto, quanto a mim foi uma atitude inteligente. Como os profissionais da música são escassos, consegui que a academia, e que era muito procurada a educação musical, que a academia lhe respondesse às necessidades. Ponte de Lima...

Investigadora – O resto são eles todos que asseguram?

Diretor Arga e Lima – Que recrutam e que pagam. [eee] Ponte de Lima seguiu uma política ligeiramente diferente porque se valeu de algumas instituições que existiam no município... o instituto de inglês, penso que é assim não é?

Subdiretor Arga e Lima – O instituto britânico.

Diretor Arga e Lima – O britânico e o...

Subdiretor Arga e Lima – O clube náutico.

Diretor Arga e Lima – O clube náutico... sobretudo estes dois.

Subdiretor Arga e Lima – Mas depois também tem de expressão dramática e também de música.

Diretor Arga e Lima – Isso é de música, pronto. E portanto repare [eee]...

Investigadora – Mas considera isso positivo ou negativo?

Diretor Arga e Lima – Eu neste momento sou capaz de considerar mais positiva talvez [aaa] a questão de Ponte de Lima no sentido que responsabiliza integralmente outras instituições por um bom serviço que presta, embora também há aqui depois uma [...] amadurecimento de responsabilidades.

Investigadora – E não acha que há jogo de influência?

Diretor Arga e Lima – Há! Nitidamente! Nitidamente!

Investigadora – Ou jogos de...

Diretor Arga e Lima – Mas isso também [eee] a nível da câmara de Viana provavelmente elas existem mas não estamos à vontade [eee] há ligeiras suspeitas e há queixas como também há no nosso ministério. Provavelmente nenhum será perfeito agora há aqui uma questão, essa sim, causa grandes

constrangimentos aos agrupamentos, é que as pessoas não fazem contratos anuais ou se os fazem, desvinculam-se com muita facilidade sem serem penalizados e quando neste momento, por hipótese temos, todas as necessidades das AEC's cobertas, amanhã podemos não ter, que os professores entram na bolsa de recrutamento a nível nacional e abandonam ou outro emprego qualquer.

Investigadora – Então diga-me uma coisa, não são as próprias entidades parceiras a recrutar [aaa] no caso... são?

Diretor Arga e Lima – São, são. A câmara de Ponte de Lima contratualiza com essas duas instituições ou três.

Investigadora – E essas instituições é que contratam os...

Diretor Arga e Lima – Fornecem os seus profissionais, os seus serviços. É como uma empresa.

Investigadora – Portanto, a escola não tem qualquer tipo de...

Diretor Arga e Lima – A escola não tem. E aliás a escola neste momento está a ter um papel um tanto ao quanto desagradável neste aspeto. São pedidas declarações e a escola é obrigada a passar pelo tempo de serviço que o professor [eee] faz, só que muitas vezes às escolas falta-lhes o currículo do professor que não temos, inclusivamente o seu registo biográfico [...] e isso é um problema que eu alerto e que pode ser muito desagradável para amanhã encontrarmos situações de desigualdade, para não ir mais longe não é [...] porque [eee] a Sr.<sup>a</sup> ministra retirou outro dia da aplicação, e muito bem, a questão da avaliação porque ela estava a ser injusta a nível nacional porque houve escolas que cumpriram, houve escolas que não cumpriram e portanto acho que [eee] em termos de direitos, liberdades e garantias não podemos ir por aí.

Investigadora – Ok. [aaa] Acha que com esta, com este, com este decreto-lei existe de facto alguma descentralização de competências ou é tudo...?

Diretor Arga e Lima – Não. Eu vou mais pela desconcentração do que pela descentralização. Tenho muito pena ao dizer isto, mas sinto, sobretudo a nível de agrupamento, que haja mais autonomia da nossa parte. Há mais responsabilidade, há hoje um atirar de responsabilidades para cima do diretor [eee] e fiquei no outro dia chocado, e a palavra não é excessiva, com a atitude da vereadora da câmara de Mirandela que responsabilizou o diretor da escola de Mirandela pela insegurança que existia na escola em relação àquela aluno que se afogou e portanto, temos de ter alguma atenção no que dizemos. A escola já hoje é um espaço onde caem excessivamente pedregulhos de pessoas que não,

sobre anonimato ou enfim, pessoas insatisfeitas e portanto não me parece. Houve alguma desconcentração e sobretudo está aqui um objetivo grande, que é poupar. Pronto, e ninguém pode negar que há um objetivo de poupança, garantindo a escola a tempo inteiro [risos] [eee] que não é só a questão dos professores, há uma outra questão talvez mais grave e que muita gente não fala mas não sei se a tem aí. Uma auxiliar da ação educativa [eee] tem um horário de sete horas, uma escola tem um horário a tempo inteiro de oito horas [...] há sempre um espaço que não está coberto por vigilância e que temos andado com remedeios e com tarefas e afins e que não dignifica nem [eee], nem resolve e isto cria muita instabilidade e neste momento de uma forma geral, quem tem contribuído bastante para o sucesso das AEC tem sido as juntas de freguesia com as disponibilidades, sobretudo de transportes e do arranjo de tarefas, porque se não a questão estava complicada. O ministério como sabe, autoriza-nos apenas a fazer os chamados contratos parciais de quatro horas e que efetivamente não resolve e cada vez o problema vai-se acentuando.

Investigadora – [aaa] Considera que com este acréscimo [aaa] existe uma alocação de recursos correspondentes?

Diretor Arga e Lima – É assim, também podes falar mas [aaa], as câmaras atribuem, mais a de Viana... a de Ponte de Lima... um subsídio [eee] residual [risos] para os alunos... [aaa] material de desgaste. Ora bem, se uma escola está aberta cinco horas [eee] não é só o material de desgaste, há um outro tipo de materiais, higiene e limpeza, etc., pronto, desgaste das instalações...

Investigadora – Pois, lá está a questão microeconomia, não é?

Diretor Arga e Lima – Perfeitamente. Portanto, tudo aponta nisso isto é, quer-se uma escola aberta mas baratinha.

Investigadora – [risos]

Diretor Arga e Lima – Portanto, não houve, mesmo os nossos, os nossos orçamentos [eee] não viram nenhum reforço em relação à matéria das AEC's embora também é verdade que, assumidamente quem deve subsidiar esses gastos, essas despesas é o município.

Investigadora – Mas tem utilizado recursos, pavilhões gimnodesportivos, [eee] piscinas municipais ou...

Diretor Arga e Lima – Sim, sim. E aí, quer Viana, quer Ponte de Lima fazem um grande esforço.

Investigadora – O, o... vocês têm oportunidade de, de... várias reuniões...com certeza...

Diretor Arga e Lima – Sim, sim. Também aí gostava de...

Investigadora – Pronto, também queria que me referisse...

Diretor Arga e Lima – Os professores das AEC's inicialmente eras-lhe contabilizado estritamente o tempo que eles passavam com os alunos. Achamos, e foram as escolas e os agrupamentos e eu levantei a voz quer em Ponte de Lima quer em Viana, que os professores das AEC's tinham necessariamente que reunir com os órgãos e com os professores titulares e então decidiram atribuir-lhes um crédito de três horas e depois aumentou. Primeiro foram de três, três horas por ano e depois aumentaram, não sei se vai nas seis...

Subdiretor Arga e Lima – Seis ou dez. Não sei se vai mesmo às seis.

Diretor Arga e Lima – Pronto.

Investigadora – E há alguma resistência por parte deles ou...aceitaram...

Diretor Arga e Lima – Não. Nós, nós, nós é que lutamos pelos professores porque parecíamos-nos imoral, estar a convocar professores das AEC's...

Investigadora – E não serem contabilizadas...

Diretor Arga e Lima – E não serem as horas contabilizadas.

Investigadora – E portanto houve...

Diretor Arga e Lima – Esse é um aspeto que devia de facto dar algum ênfase porque é assim, nós não podemos de maneira nenhuma exigir que as pessoas [eee] trabalhem e colaborem sem lhes ser dado o necessário reconhecimento.

Subdiretor Arga e Lima – O instituto britânico faz alguma resistência.

Diretor Arga e Lima – Sim, sim.

Subdiretor Arga e Lima – O instituto britânico de Ponte de Lima faz alguma resistência nas reuniões com os professores de inglês, por nós convocadas ou por convocação da coordenação do departamento de línguas, porque eles também fazem a coordenação porque não veem qualquer tipo de interesse nessa coordenação acrescida, digamos assim.

Investigadora – [aaa] A nível de coordenação de parceria, de todos os parceiros envolvidos nas AEC's, [aaa] numa escala de 1 a 5 a 1 a 10 [aaa] como é que acha que isto funciona?

Subdiretor Arga e Lima – É assim, com a academia de Viana temos tido uma relação ótima. Estão sempre a telefonar quando há qualquer tipo de problemas, de substituição de professores, de saberem que nível de conteúdos programáticos estão a ser dados, se estão a ser bem dados, não tem qualquer tipo de problemas, estão sempre interessados. Ponte de Lima [eee] o instituto britânico...



Investigadora – Deixe-me só retificar, portanto a nível de escola de música e a nível de professores contratados pela câmara [eee] quem é que faz a coordenação? É a própria câmara?

Subdiretor Arga e Lima – É a câmara. Este ano as coisas, também se calhar por dificuldades deles, da câmara, não estão assim na máxima sintonia tão grande como nos outros anos.

Diretor Arga e Lima – Pela desvinculação quase permanente que os professores estão a fazer.

Subdiretor Arga e Lima – É. Eles também estão a ter dificuldades. Nós também temos algumas reuniões em que foi tocado...

Investigadora – E porquê que acontece esta desvinculação?

Diretor Arga e Lima – Porque os professores concorrem a nível das escolas [...] e o vencimento não se compadece nada com aquilo que eles ganham nas AEC's e sentem muito mais segurança, e sentem que são professores. Eu tenho algumas dúvidas, tenho, mas isto é um desabafo... se um professor das AEC's se sente professor. Nós fazemos de tudo para que ele se sinta um professor e aliás ontem apanhei aqui um desabafo de uma colega à entrada. Nós fazemos tudo e não discriminamos e chamamos professores, não chamamos monitores.

Investigadora – Embora também exista essa designação?

Diretor Arga e Lima – Também existe, também existe.

Subdiretor Arga e Lima – Mas foi alterada.

Diretor Arga e Lima – Agora há aqui uma questão que me parece de grande, de grande relevância que é o seguinte, [...] enquanto as AEC's não forem introduzidas nas necessidades do projeto educativo de cada agrupamento [...] que eu acho que devíamos [...] e aí joga-se de facto depois um conjunto de necessidades que vem articular com as necessidades do departamento e nós temos aqui [...] o inglês, e a nossa coordenadora nesse aspeto é de lhe tirar o chapéu que ela é a Ana Paula Barbosa, que ela própria além de estar recetiva, ela como coordenadora exige, entre aspas, exige que as reuniões sejam participadas pelos professores das AEC's e tem sentido bem nisto. Pronto, e há o conhecimento, há uma aproximação, há um diálogo, há aquilo que se chama uma análise vertical. Nós não podemos articular se não existir articuladores.

Investigadora – mas a própria lei prevê que as AEC's têm que ser articuladas...

Diretor Arga e Lima – Prevê mas depois não são criadas as condições, [...] porque isto joga-se com os horários...

Investigadora – Mas não são criadas porquê? Pela própria escola, pelo município...

Diretor Arga e Lima – Porque é assim...

Investigadora – Quais são as razões?

Diretor Arga e Lima – porque normalmente muitas AEC's terminam às cinco e meia, em períodos também pós-laborais, pronto, é mais outra dificuldade. Por isso...

Subdiretor Arga e Lima – Eu não sei se o facto também dos professores estarem em mais do que um agrupamento possa contribuir também...

Diretor Arga e Lima – Ora! Outra questão é que de facto os professores têm muito pouca carga letiva, chamamos-lhe assim, nas escolas. No centro escolar com várias turmas, o horário já será razoável, agora, uma grande parte das nossas escolas, são escolas de duas ou três turmas, assim como a maior parte dos agrupamentos. Ora isso, inviabiliza essas reuniões, dificulta muito mas, neste aspeto quer a coordenadora das expressões a Manuela Guedes, mas particularmente a coordenadora de línguas que é a de inglês neste caso, tem feito quanto a nós um bom trabalho de aproximação, de motivação. Queria-lhe dizer outra questão que me varreu mas que considerava bastante importante... passou... logo lembrar-me-ei certamente, que era a ver com as dificuldades de articulação [...] que é...ahh. Enquanto nós temos um período de interrupção mas efetivamente estamos ao serviço [...] as AEC's não têm. As AEC's ao fim do primeiro dia tem as tais horas e os tais créditos mas vão embora portanto, desligam. E acho que mais uma razão para que a instituição deveria proceder ao recrutamento seria...

Investigadora – A escola!?

Diretor Arga e Lima – A escola! E o ideal seria até que o professor das AEC's tivesse muitas vezes atividades quer na escola sede, quer nas escolas...

Subdiretor Arga e Lima – Já aconteceu.

Diretor Arga e Lima – Conosco já aconteceu. Houve, houve também uma figura de recrutamento que foi muito feliz. Professores que estavam na escola sede e não tinham horários completos, fizeram o desenvolvimento das atividades de enriquecimento nas escolas do 1º ciclo. O segredo está aí.

Investigadora – [risos]

Diretor Arga e Lima – Penso que seria muito positivo.

Investigadora – Muito bem. [aaa] Agora, fazendo... remetendo-nos concretamente para as AEC's, [aaa] isto como já vem dalgum tempo mas como é que isso... qual é a implicação nos hábitos, das, das, das crianças, e das famílias e da própria organização da escola? E como é que acha, quais são as vossas visões, porque uma coisa é eu perguntar diretamente aos pais, outra

coisa é eu perguntar à escola como é que encara as implicações das AEC's nos miúdos? Estava-me a dizer há um bocado que [...] não só a nível de estatuto [eee] de professor titular, de professor, mas se calhar [eee] os miúdos comportam-se de maneira...

Diretor Arga e Lima – Não.

Investigadora – Não!? E os pais vêm da mesma maneira?

Diretor Arga e Lima – Também não. Também não.

Investigadora – Como é que...

Diretor Arga e Lima – É assim, houve,... isto, podemos considerar até ao momento para aí três fases. Uma primeira fase [...] dá algum estranhamento [...] embora o nosso passado já tenha um manual razoável de práticas, mas mesmo assim algum estranhamento, sobretudo nas escolas onde se iniciou pela primeira vez [...] e de levar aquilo muito para a brincadeira e depois os alunos não estavam habituados a tanta permanência na escola, temos que reconhecer isso. [...] Um segundo momento onde houve discussão e houve alguma afinação e houve alguma regularização do processo e uma aceitação quer dos professores, quer dos pais e neste momento eu penso que já estamos numa fase de consolidação, penso que estamos. Só que o nosso agrupamento também deu um forte contributo para isso e eu vou dizer-lhe qual foi. É que nós fomos das escolas dos agrupamentos que inicialmente permitimos a chamada flexibilização de horário [...] e que é discutível isto, permitindo que o início do dia em vez de começar com o currículo do, chamemos-lhe assim, o nuclear, começasse já com as AEC's. E eu acho que este estudo também devia ser feito.

Investigadora – Sim, mas isso também é, também é variável.

Diretor Arga e Lima – Porque há determinadas atividades que eu não vejo que aja grandes inconvenientes, o inglês, até um expressão musical ou até uma oficina de expressão dramática. Acho que até os liberta e os predispõe.

Investigadora – Ou seja, vocês inserem essas atividades [eee] dentro do currículo...

Diretor Arga e Lima – Sim, sim. Dentro do currículo. Dentro do horário

Investigadora – Do horário, exatamente.

Diretor Arga e Lima – Não é só a partir das três e meia.

Investigadora – [hmm, hmm]

Diretor Arga e Lima – Portanto, nós temos escolas a começar o currículo às onze. Mas agora pergunto, uma criança vai para uma piscina, que faz a viagem, certamente que ela às onze horas terá muito pouca apetência para trabalhar uma matemática. Pronto, isto não é um pedagogo, é um pai que está a falar,

nunca tive os meus filhos nessa fase mas, se os tivesse era capaz de pôr algumas reservas a isso.

Investigadora – Mas vocês fazem isso ou é mais nas áreas do inglês ou...

Diretor Arga e Lima – Não, também se faz, também se faz. Faz-se para quê? Como sabe os recursos são poucos, as piscinas são poucas e acho que os nossos alunos também gostam de piscina e temos de lhe dar essa oportunidade. Agora em termos pedagógicos...

Investigadora – Em todo o agrupamento há uma flexibilização?

Diretor Arga e Lima – Flexibilizamos um dia.

Subdiretor Arga e Lima – Um dia.

Investigadora – Também é um ponto...

Diretor Arga e Lima – Mas também lhe digo, eu acho que se não for isso também é muito difícil, é muito difícil desenvolver-se uma atividade de enriquecimento curricular com responsabilidade ou então é mesmo para o entretenimento.

Investigadora – E portanto, vocês tiveram isso em consideração pelas discussões que tiveram com os pais, foi decisão da escola, foi articulado com os municípios...

Diretor Arga e Lima – Articulado com os municípios tendo em atenção os horários.

Subdiretor Arga e Lima – No caso das piscinas tem mesmo que ser. Nós não concordando com o início, com a atividade física e desportiva, a variante da natação, logo no início do dia [eee] se nós não agarrássemos esse horário nós não podíamos disponibilizar a natação. E nos contactos que eu tenho feito com as crianças, conversando com eles, eles preferem a natação do que a prática em pavilhão. E, nessa perspectiva, das duas uma, nós vamos ceder um bocado áquilo que nós entendemos que não seria razoável a natação no início do dia ou então nós não vamos dar a natação porque temos que negociar com a câmara mas naqueles espaços, naqueles dias e naquelas horas e ou é ou não é, não pode ser de outra forma.

Investigadora – Pois lá está a questão dos recursos, não é!? [aaa] De uma forma geral consideram que [eee] a oferta é razoável, que as pessoas estão satisfeitas, que haveria alguma oferta que a escola ou o agrupamento gostaria de ter que ainda não tem? Estava-me a falar de fora ou off record daquela expressão dramática?

Diretor Arga e Lima – Sim, da oficina de expressão dramática.

Investigadora – Não sei se já existe aqui?

Diretor Arga e Lima – Existe. [eee] Pontualmente mas existe em algumas escolas.

Subdiretor Arga e Lima – E este ano mais pontualmente. Nos anos anteriores houve mais alguma irregularidade que é aquilo que muitos pais preferem, que alguns professores do 1º ciclo também acarinham e que os miúdos também gostam.

Diretor Arga e Lima – Nós temos uma estima particular porque...

Investigadora – Porque este ano não viram tão contemplada é isso?

Diretor Arga e Lima – [eee] Ela existe... eu concretamente neste momento não sei em que escolas, confesso.

Subdiretor Arga e Lima – Mas existe. Por exemplo aqui o centro tem.

Diretor Arga e Lima – Porque às vezes é substituído assim...

Subdiretor Arga e Lima – Tem na Torre, aqui algumas escolas tem.

Diretor Arga e Lima – Pronto. Qual é a nossa defesa nesse sentido? Isto entronca tudo no projeto educativo. Como lhe disse nós estamos numa zona onde de facto os nossos alunos estão longe dos centros considerados importantes para a sua competência de comunicação e a expressão dramática permite-lhes, facilita-lhes sobretudo até para a língua portuguesa e mais, até para a expressão físico-motora e hoje vemos que há muitos alunos que têm alguma dificuldade [eee] enfim, na mobilidade, na contenção de movimentos, etc. E sobretudo porque existem para aí os hiperativos e enfim... um conjunto... não vamos fazer um inventário mas esta área curricular bem ministrada cria essas competências e tem esses objetivos. Mas há uma língua que me parece e que está a cair em desuso, como o latim [eee] que me parece que era importante sobretudo no nosso meio socioeconómico e cultural que é o francês. [eee] Não tenho dúvidas nenhuma que o inglês é ponto assente que deve existir mas o francês atendendo às grandes afinidades familiares que este meio tem com a França e neste momento registo que uma grande parte desta vaga de emigração procura novamente a França e o Luxemburgo, países francófonos. Luxemburgo não é só mas também é, e portanto acho que não, não fica mal defendermos isto.

Investigadora – E vocês não podem sugerir?

Diretor Arga e Lima – Já temos sugerido.

Subdiretor Arga e Lima – Já tivemos. Já tivemos francês, agora... 40.00, mas aí sim, há uma resistência dos pais.

Diretor Arga e Lima – Não querem, embora a nossa obrigação é abrir-lhes os olhos. Porque não haja dúvida que há muita gente nova a ir para Inglaterra como sabe.

Investigadora – [hmm, hmm]

Diretor Arga e Lima – Mas normalmente até quem vai mais para Inglaterra é gente com grau académico mais elevado. Mas hoje voltamos a ver regressar aos países de origem dos pais, porque nós temos cá muito cidadão luso-francês que nasceram em França e portanto estão neste momento numa retoma. Porquê? Porque aqui o mercado de trabalho está como está. Em França também não está bem, mas está melhor.

Investigadora – Há duas questões que eu também gostava de colocar que é [eee] acha que todas estas atividades [eee], há duas que já são obrigatórias que é o inglês o apoio...

Diretor Arga e Lima – Sim, sim, ao estudo.

Investigadora – [aaa] Não acha que existe uma, com estas expressões dramática, educação musical... não acha que isto se modifica o currículo [eee] básico.

Diretor Arga e Lima – Eu sou um bocado crítico em relação a isso.

Investigadora – E isso não pode provocar algumas assimetrias ou algumas desigualdades?

Diretor Arga e Lima – Pode. Pode. Pode e vai-se ver daqui a alguns anos, provavelmente.

Investigadora – E então o quê que...

Diretor Arga e Lima – É assim, primeiro eu acho que nós entramos numa linha de grande incoerência. Quando reclamamos, e os pedagogos assim o dizem, que a escolaridade básica é constituída por concelhos de turma muito heterogéneos, muitos professores. Há reuniões com catorze professores [...] e que deveriam reduzir. Eu estou inteiramente de acordo, aliás, nós há vários anos aqui no 2º ciclo e no 3º criamos uma espécie de chamadas equipas pedagógicas. O professor de português se possível ou dá história, dá estudo acompanhado, dá formação cívica e é diretor de turma e portanto, praticamente [eee] meio currículo está apanhado só por um professor, pronto. E isto deu resultado. É muito defensor disto o João Formosinho e tem razão. E toda a gente aponta que esta pluralidade de personalidades perante os alunos é negativo. Aliás, em termos de resultados, as provas de aferição do 2º ciclo tem piores performances do que o 1º a nível do 4º ano e provavelmente está aqui até no grau de exigência. Somos muitos e depois também outro aspeto até pausa-se é

o comportamento dos alunos. O aluno normalmente escolhe para modelo um professor mais facilitador, mais permissivo, é por aí que ele vai. No 1º ciclo passamos, queremos passar quase do 8 para o 80. Eu sou defensor que no 1º ciclo não deve ser monodocência [...] deve ser por áreas. E eu acho que três professores seriam o ideal para o 1º ciclo com as AEC's incluídas. Tinha um professor para a área das ciências, outro para as expressões e outro professor para a área das línguas, chamemos-lhe assim, das ciências sociais.

Investigadora – [hmm, hmm]

Diretor Arga e Lima – Mas seriam esses professores a assegurar tudo, com um currículo mais reduzido.

Investigadora – Mas o que eu estou a dizer é, existe um currículo nacional?!

Diretor Arga e Lima – Existe.

Investigadora – Existem agora estas atividades...

Diretor Arga e Lima – Os apêndices?!

Subdiretor Arga e Lima – No currículo, no currículo a expressão dramática, a educação física existe. Estas são atividades de enriquecimento curricular. Quer dizer que vem enriquecer o que está consagrado no currículo.

Investigadora – Mas não acha que estas de alguma forma, vão alterar o próprio currículo nacional de alguma forma? Nem que seja de forma informal?

Subdiretor Arga e Lima – Eu acho que vem valorizar, se calhar.

Diretor Arga e Lima – Num aspeto... se for bem articulado...

Subdiretor Arga e Lima – Mas aí os colegas....

Diretor Arga e Lima – Se for bem articulado, repare, isto é como o catedrático e o assistente. O catedrático supervisiona e o assistente dá a aula, mas isso é preciso estar muito afinado e trabalharmos todos na mesma direção. Eu percebo o que quer dizer, depois isto é uma girândola e nunca se sabe para que lado é que vai cair a cana e isso desvirtua. Eu tenho medo que de facto haja um desvirtuamento no chamado currículo. Atenção que eu não sou contra o currículo regional ou contra ofertas regionais. Podem acontecer por exemplo, o mirandês, que existe lá em cima eu acho perfeitamente concebível e que deve existir, mas são casos muito pontuais... é o caso por exemplo de pegar numa história e adicionar ao currículo nacional por hipótese o melhoramento do currículo regional. Agora o que eu estou a ver aqui é que aqui é uma espécie de caderneta de cromos, não é!? Tenho o cromo central e depois tenho outros que podem não conjugar muito com aquele se não forem criadas as tais condições. E nós podemos correr esse risco. Pronto, isto depois é um efeito [aaa] enfim, de zigzague e que pode desvirtuar e que neste momento com estas entradas

todas [...] porque é assim [...] a educação para mim é um trabalho de equipa [...] e não vejo [...] que com estas entradas e saídas dos professores das AEC's possa constituir uma equipa. É muito difícil. Isto para trabalharmos com seriedade.

Investigadora – [hmm, hmm]

Diretor Arga e Lima – Porque então, este reverte então só no chamado lado lúdico, do entretenimento, do faz de conta. Em vez de estar em casa a ver os desenhos animados, estás aqui comigo, pronto.

Investigadora – [eee] Só mais uma questão que isto é mais uma dúvida minha. [eee] O inglês passou a ser obrigatório?

Diretor Arga e Lima – É obrigatório.

Investigadora – É obrigatório. Mas passou a ser obrigatório....

Subdiretor Arga e Lima – De oferta obrigatória.

Diretor Arga e Lima – Não. Obrigatório de oferta obrigatória.

Investigadora – Oferta obrigatória.

Diretor Arga e Lima – Os pais...

Investigadora – Não acha que sendo uma oferta obrigatória e eu volto à questão do currículo nacional, [aaa] não acha, e sendo uma atividade de enriquecimento curricular e sendo obrigatória, não acha que isso mexe, com, com, com...

Diretor Arga e Lima – Mexe, mexe, mexe.

Investigadora – E não acha que [eee] [...] altera, não é?

Diretor Arga e Lima – Altera e até devia estar incorporado, pronto. E mais...

Investigadora – E não acha que isso será um primeiro passo para outras introduções?

Diretor Arga e Lima – Sim, sim. E há aqui [eee] alguns perigos. Eu dou-lhe um exemplo [...] aqui há dois anos tivemos uma discussão com a Abelheira... dois ou três anos... nós entendemos que tem que haver aquilo a que se chama cumprir um compromisso do encarregado de educação, isto é, se a escola me dá o inglês e reconhecidamente acho, e eu também o acho, que o inglês é uma ferramenta que faz falta a todos, é universal, não me parece que um pai assim não deixe o seu filho ir para o inglês porque esse ... a chamada igualdade de oportunidades vai desaparecer inconscientemente ou conscientemente. E quando esse aluno chegar aqui ao 5º ano a diferença é abismal. Inconscientemente nós estamos a criar a injustiça. Eu acho que o ministério tem que estar atento a isso. O quê que nós fizemos na altura... arranjam os documentos onde, ora bem, fomos nós os propositores, os proponentes em que os encarregados... claro que podia cair o carmo e a trindade, sobretudo os pais



que tem os meninos nos colégios, que tem os meninos nos institutos, que tem explicadores, que tem isto e que tem aquilo. Bom, mas esses já têm ali uma moleta, o pior é agora os outros. E não me pareceu na altura que a atitude dos nossos colegas tivesse sido a melhor. Depois aquilo atenuou e acho que por convencimento, se estabeleceu que os pais faziam uma declaração de compromisso e é isso que está hoje em voga e os pais não são nada burros porque sabem perfeitamente que hoje se não puserem lá os filhos, vai-lhes custar caro.

Investigadora – Claro.

Diretor Arga e Lima – Embora uns tenham mais sorte do que outros também com o professor que têm.

Investigadora – Portanto, a adesão é quase a 90%?

Diretor Arga e Lima – É.

Subdiretor Arga e Lima – É.

Diretor Arga e Lima – É mais do que isso.

Subdiretor Arga e Lima – É perto dos 100%. E alguns, é por esse motivo... e outros querem... e outros queriam atividade, atividade. Claro que nós aqui no nosso agrupamento não permitimos isso. Quem se compromete a frequentar as AEC's, frequenta todas as atividades porque havia algumas...

Investigadora – Não há escolha então?

Subdiretor Arga e Lima – Da oferta que existe... o que eles queriam alguns pais

Diretor Arga e Lima – Era ir a inglês...

Subdiretor Arga e Lima – Vou a inglês mas não vou a expressão dramática ou vou expressão dramática mas não vou à natação...

Investigadora – Portanto, isto aqui não é possível?

Subdiretor Arga e Lima – Não. Há uma declaração de compromisso que, se querem ir às AEC's, têm de frequentar todas. Não pode haver uma escolha [...] ali a escolher, não. [eee] Quer frequentar as AEC's, frequenta tudo simplesmente.

Investigadora – [eee] Pois, era isso que eu ia, que eu ia passar... passar para a planificação das atividades e para a seleção das atividades, portanto já me respondeu de alguma...

Subdiretor Arga e Lima – As atividades são em função do que está no despacho, daquelas alíneas todas previstas.

Investigadora – Mas são mesmo? Porque muitas vezes aquilo que está

Diretor Arga e Lima – São.

Investigadora – Porque existem algumas nuances, não é? Muitas vezes aquilo que está no despacho não corresponde à realidade.

Subdiretor Arga e Lima – A primeira opção do que vem no despacho que é inglês, atividade física e desportiva e música...

Diretor Arga e Lima – São prioritárias.

Subdiretor Arga e Lima – São as prioritárias. Agora o que tem acontecido é que quando, quando a entidade promotora que é a câmara, não consegue dar satisfação a alguma destas atividades porque houve um ano que faltaram professores de expressão musical então substituíam por outra atividade.

Investigadora – Muito bem.

Diretor Arga e Lima – E também tem acontecido... poucos casos... um ou outro que não tem perfil para lidar com crianças.

Subdiretor Arga e Lima – No nosso agrupamento tivemos dois casos.

Diretor Arga e Lima – Dois, três. O mais grave, o mais grave foi aqui há quatro anos, logo no início. Por acaso um colega que trabalhou cá e que trabalhou bem [...] trabalhou bem, não tivemos queixa nenhuma e foi para um nível etário mais baixo e não conseguiu. Mas de uma maneira geral tem corrido bem.

Investigadora – Portanto, relativamente... eu acho que estou aqui a seguir o guião mas mais ou menos nós já, já falamos sobre quase isto tudo. Os horários das atividades é flexível não é? A articulação curricular e componente pedagógica, portanto...

Subdiretor Arga e Lima – É o professor do 1º ciclo que faz a supervisão das AEC, reúne quando entende com os professores das AEC, reúne quando entende que deve reunir.

Investigadora – Portanto, existe articulação?

Subdiretor Arga e Lima – Existe, existe.

Diretor Arga e Lima – Há aqui uma nota que nos causa alguns problemas é que quando faltam, deixam a escola pendurada.

Subdiretor Arga e Lima – Pois, alguns não têm consciência...

Diretor Arga e Lima – E o que nós achamos, e o município provavelmente teria alguma facilidade em poder fazê-lo, era criar uma espécie de bolsa que permitisse que essas faltas deviam ser comunicadas como nós somos obrigados a não ser uma questão repentina, mas [eee] acho que se na escola sede, a falta de um professor já causa algum ruído, imagine o que é uma funcionária estar com os meninos dentro de uma sala. A Sr.<sup>a</sup> professora do 1º ciclo chegou a hora dela, vai-se embora claro e depois fica ali a funcionária com vinte e tal crianças que [eee] não sabe muitas vezes o que lhes fazer.

Investigadora – Pois, imagino.

Diretor Arga e Lima – Pronto.

Subdiretor Arga e Lima – E neste caso temos que realçar que a academia de música de viana nesse capítulo é exemplar, substitui logo. Ainda ontem aconteceu uma situação de um imprevisto com uma colega que necessitava de faltar e eles telefonaram-me logo.

Diretor Arga e Lima – Mas o instituto britânico já não faz isso...

Subdiretor Arga e Lima – [eee] Agora mediante alguns alertas que nós temos feito em relação a uma escola, no caso concreto Fontão, situação que ocorreu recentemente e fizemos alerta e neste momento está com outra postura e já me telefonou hoje a dizer que já fizeram a substituição da professora de uma forma definitiva pronto.

Investigadora – Pronto, então a análise do acompanhamento e supervisão efetuada por vossa parte é, é, é efetuada em todas...

Diretor Arga e Lima – Nós somos uma espécie, não é bem de pronto socorro porque não temos depois aqui, mas somos uma alerta, um farol porque quando sabemos, porque de facto não é nada conveniente, pela imagem que se dá aos encarregados de educação, pela preocupação que cria na própria segurança das crianças e depois sabe como é, um auxiliar da ação educativa que tem que cumprir as suas obrigações de higiene e de, enfim, de limpeza e às vezes estar ali a receber pais porque os pais também vão buscar os filhos à escola, está ali com aquela malta toda. Isso é que gera momentos de indisciplina muitas vezes. E nós não temos queixa...temos um...estamos atentos. Não adormecemos, acho que é a nossa obrigação [eee] fazer com que as coisas melhorem, não é!?

Investigadora – Existem planos [eee] ou manuais para as AEC's?

Diretor Arga e Lima – Não.

Investigadora – [eee] Acha que não são seguidos?

Diretor Arga e Lima – Nem devem. Nem devem. Por acaso sou contra os manuais. A nível das AEC's sou contra.

Investigadora – Portanto, acha então que...

Diretor Arga e Lima – Acho que eles deviam receber naquele período de interrupções e prepararem os seus materiais juntamente com os supervisores.

Investigadora – Portanto, aqueles manuais que são fornecidos pelo ministério [eee]...

Diretor Arga e Lima – Não é o ministério.

Subdiretor Arga e Lima – Não.

Investigadora – Não?

Diretor Arga e Lima – São as editoras.

Subdiretor Arga e Lima – São as editoras.

Investigadora – São as editoras, exatamente.

Diretor Arga e Lima – É lucro.

Subdiretor Arga e Lima – Não, mas não. Este ano não aconteceu. Até numa das reuniões do departamento de línguas [eee]...

Investigadora – Ou seja, é tudo articulado com a, com os professores titulares...

Diretor Arga e Lima – Nós fazemos [eee] de tal forma que isso aconteça, embora reconheça, pronto eu acho que as pessoas devem ser humildes no pensamento, que é extremamente complicado [eee] que os professores das AEC's façam uma articulação e uma preparação de materiais e etc., como seria exigível porque não há espaço. O professor não é só professor, tem a sua vida e muitos deles até são estudantes, sobretudo da academia. Pronto, e eu acho que estas coisas só poderão ser ultrapassadas quando a colocação dos professores das AEC's for da responsabilidade dos agrupamentos e ponto final.

Investigadora – Isso seria, ou seja, iria colmatar as falhas dos professores que não ficam colocados é isso?

Diretor Arga e Lima – Não só. Em vez de... ao fazerem os horários, ao fazerem os horários eu teria em conta já as necessidades dos enriquecimentos e abriríamos concursos para as chamadas vagas residuais como para preencher qualquer lugar aqui.

Investigadora – [hmm, hmm]

Diretor Arga e Lima – E tenho a certeza [...] que a estabilidade seria muito maior e o reconhecimento público das AEC's também aumentaria. [...] Mesmo assim acho que...

Subdiretor Arga e Lima – Eu acho que pelas reuniões onde eu vou, onde eu vou e pronto, nessas reuniões tenho contato com colegas dos outros agrupamentos, eu acho que nós [risos] nós, aqui o nosso agrupamento não tem tido grandes problemas nisso.

Diretor Arga e Lima – Não, não. porque nós também estamos sempre a, isto é, nós temos um pedagógico onde estão lá dois colegas e muitas vezes, eu não sei se nos outros pedagógicos discutem muito a questão das AEC's, mas nós discutimos e denunciemos e aqui entre nós estamos sempre preocupados... olha que falta...e ainda no outro dia em Fontão passou-se isto...e portanto, nós não, não chutamos para canto, passo a expressão. E falamos com as pessoas e vemos de facto que há, há que credibilizar isto. [eee] E também parece que é

importante os concelhos de docentes, particularmente os concelhos de docentes do 1º ciclo que o faz e muito bem, discutir estas situações.

Investigadora – [aaa] Eu só queria acrescentar [...] que era [...] pronto, se me poderiam permitir a participação em algum conselho pedagógico onde estas questões fossem...

Diretor Arga e Lima – Discutidas.

Investigadora – Discutidas.

Diretor Arga e Lima – Ora deixe-me ver qual é... o próximo será...

Investigadora – Ou alguma reunião.

Diretor Arga e Lima – Não, não.

Investigadora – O que achem mais importante...

Diretor Arga e Lima – Tem o conselho de docentes...

Subdiretor Arga e Lima – É assim, nós [eee] vai haver agora uma reunião porque a coordenadora do departamento de línguas pediu-me para comunicar. Eu penso que é já no dia 14 penso eu mas, tenho de consultar ali melhor...

Diretor Arga e Lima – E aconselho a ir a esse. Aconselho porque neste aspeto a Paula...

Subdiretor Arga e Lima – Mas é só de inglês. É só dos professores de inglês e é às duas horas da tarde. Eu penso que é no dia catorze mas eu vou verificar melhor.

Investigadora – Ok.

Subdiretor Arga e Lima – Acho que é sexta-feira.

Investigadora – Alguma reunião que considerem que eu... é assim, o meu objeto são as AEC's, o resto não, não, não me interessa ...que considerem importante...

Diretor Arga e Lima – É óbvio.

Subdiretor Arga e Lima – Nós só fazemos uma reunião com toda a gente geral, no final de cada período, portanto a próxima será nos finais de junho, julho talvez.

Diretor Arga e Lima – Aliás, às vezes é bom ouvir os registos e as contradições e o que era ótimo hoje já não é, dou-lhe o exemplo de uma colega do 1º ciclo, a Iracema, que aqui no ano passado ou há dois anos diabolizava as AEC's. As AEC's causavam indisciplina, [eee] dinheiros mal gastos, [eee] muita coisa, muita coisa mas, há muita gente das AEC's que tem feitos trabalhos de excelência. Eu dou-lhe um exemplo, onde existiram aqueles professores das expressões [eee] as marchas, e quem diz as marchas outras atividades, a semana cultural... eles tiveram um papel fundamental para o sucesso daquilo e

porquê? Porque são pessoas com competências específicas para aquilo, para aquelas áreas. Umas ajudas extraordinárias. O caso daqueles dias que vocês fazem...

Subdiretor Arga e Lima – Sim, sim. Mas é assim, a articulação, a articulação com os professores, com os professores do 1º ciclo, apesar de ser difícil por causa do tempo, ela existe, ela existe porque as pessoas vão conversando. E todas aquelas atividades que nós identificamos que são...

Investigadora – Pode haver complementaridade com trabalho de equipa?

Subdiretor Arga e Lima – Pode haver um contributo mais ativo e mais participativo das AEC's, dos professores das AEC's. Eles estão sempre disponíveis. Nós agora vamos ter as marchas e já estão a ensaiar. Os professores de música querem... um dia destes estiveram aí a falar comigo...que tipo de...

Investigadora – Ou seja, no fundo eles integram-se nos projetos da escola.

Diretor Arga e Lima – Muito, muito. Não quero generalizar mas a maior parte é de uma disponibilidade garantida. Há muitas mais horas, atenção... eles coitados.

Subdiretor Arga e Lima – E para além, e para além, pois sim, alguns até vão para além do tempo que lhes está destinado. Ficam para acabar o trabalho que se dispõem a fazer com os professores do 1º ciclo.

Investigadora – Então saldamos um balanço positivo.

Subdiretor Arga e Lima – Completamente.

Diretor Arga e Lima – Sim.

Investigadora – Eu só queria que me sublinhassem as principais palavras ou expressões que no entender, caracterizam as AEC's e se não tiver aqui alguma que me acrescentasse outras, que eventualmente...

Diretor Arga e Lima – Olha está ali uma e muito bem colocada porque penso que o estímulo à inovação é uma espécie de, estamos no mês de Agosto, um tempo muito abafado e toda a gente com o leque, vem uma brisazinha para algumas escolas foi muito bom, pronto. Também é opção [...]...

Subdiretor Arga e Lima –

Investigadora – Mas destas todas, aquelas que são... que realçam?

Diretor Arga e Lima – Eu acho que o estímulo à inovação...

Investigadora – Sem dúvida?

Diretor Arga e Lima – Pronto, [eee] tiro-lhe o chapéu porque em muitas coisas mexeu com status, mexeu com... até com o espírito de ser dono de. Também tem um aspeto lúdico que parece. Aprendizagem sim senhora. Informalidade,

acho que hoje dizia que... pode, pode riscar... se quiser ponha no... [...] [...] Sabe que, que eu defendo bastante a expressão dramática porque o aluno é retirado de um contexto de sala da aula, como a educação física também defendo, sem testes [eee] porque é retirado de uma sala tradicional tudo alinhado e o professor gere ali uma série de expressões e de personalidade e de, de agora falas tu e depois... intervêm...

Subdiretor Arga e Lima – E essa é uma das atividades que mais nos têm pedido, só que para entrar essa tem de sair alguma.

Diretor Arga e Lima – E a cidadania passa por isto, não é!?

Investigadora – [hmm, hmm]

Diretor Arga e Lima – Depois...criatividade também... está ali... É um serviço social, não posso de maneira nenhuma dizer..., se a família [eee] não tem ninguém a quem deixar, deixá-los na rua e nós aqui estamos num cantinho do céu como diz a minha mãe. Agora imaginemos numa cidade...

Investigadora – Mas imagine destas todas, aquelas três ou quatro ou cinco que lhe realçariam mais. Portanto o estímulo à inovação sem dúvida, não é!?

Diretor Arga e Lima – Sim. Serviço social também me parece wu complementa muito.

Investigadora – Sim.

Diretor Arga e Lima – E tenho que reconhecer que há aqui alguma justiça curricular porquê? Porque vai dar oportunidade a que muitas crianças tenham acesso a coisas que não tinham. Pronto, é que nós todos sabemos que os meninos de quem podiam, ao fim das aulinhas vai para a escola de música, vai para a piscina, vai para isto e vai para aquilo.

Investigadora – Igualdade de oportunidades.

Diretor Arga e Lima – E agora penso [...] eu penso que aí, [...] a criatividade, escola a tempo inteiro, absolutamente, não é!? [...]

Subdiretor Arga e Lima – Combate ao abandono escolar.

Investigadora – Acha? [risos]

Diretor Arga e Lima – Eu aí tenho as minhas reservas, mas respeito. Tenho as minhas reservas. [...]

Investigadora – São indisciplinados nas AEC's? Têm muitas queixas?

Diretor Arga e Lima – Não. Há também um grau de saturação.

Investigadora – Estarem muito tempo, não é?

Diretor Arga e Lima – E eu acho que nós pedagogos devemos procurar a chamada medida certa. Pode meter para a Carla a mesma que é para mim [risos].

Investigadora – Qual?

Diretor Arga e Lima – Pronto, mas a medida certa que é uma coisa difícil de encontrar. Mas acho que [...]...

Subdiretor Arga e Lima – Mas isto também da indisciplina também tem é bocado subjetivo porque eu às vezes, porque um dia destes tivemos aí, tivemos aí o princípio de alguma indisciplina e eu falei com os miúdos, no dia seguinte fui lá e fui de uma forma, no momento em que eles não contaram comigo e estavam lá três atividades a acontecer no, na escola e eles estavam-se a comportar completamente bem.

Investigadora – É isso. Eu não sei se têm mais alguma coisa a acrescentar...

Diretor Arga e Lima – Não. É assim, a única coisa que lhe disse é que estivesse à vontade em algumas dúvidas que possam existir da nossa parte. Nós não somos muito formais nestas coisas, somos muito informais. [eee] Provavelmente no crivar do discurso vai encontrar uma ou outra expressão que lhe possa parecer contraditória, a intenção não é essa. Penso que a nossa linha [eee] de pensamento é que as AEC's, bem-vindas. [eee] Há erros que se cometem mas o que é preciso é corrigi-los. Somos manifestamente a favor que os profissionais para as AEC's devem ser professores e fazer parte da mesma família, chamemos-lhe assim. [...] Há aqui uma coisa que para mim me magoa que é ver profissionais [eee] tão mal pagos e penso até que os sindicatos... que eu não sou sindicalista mas estou à vontade porque acho que...e veem isto como, como gente menor e não devem vê-lo. Não sei se tem essa sensação?

Investigadora – Tenho alguma, a nível informal tenho algumas queixas de alguns professores das AEC's.

Diretor Arga e Lima – Vejo isto. Pronto, também poderá a culpa ser deles, não sei.

Investigadora – Até a nível de reconhecimento...

Diretor Arga e Lima – Sim, sim.

Investigadora – Sentem-se inferiorizados muitas vezes...

Subdiretor Arga e Lima – Alguns estão a iniciar a vida profissional...

Investigadora – Mas aí...

Diretor Arga e Lima – Lá por ser novo não quer dizer que não seja um profissional e nós como gostamos dos bons profissionais, dos bons exemplos mas incentivamos logo e procurando que eles não se abandalhem tão novos. Nós já temos problemas aqui...

Investigadora – Ou desmotivados? Ou se desmotivem assim tão novos, não é?



Diretor Arga e Lima – E alguns dizem que estão aqui porque não arranjam melhor.

Subdiretor Arga e Lima – Mas se eles passam essa mensagem aos miúdos, logo eles vão ser...

Diretor Arga e Lima – Pois, mas nós é que precisamos de....

Subdiretor Arga e Lima – E alguns passam, e alguns passam.

Diretor Arga e Lima – Repare eu não estou a ser contraditório com o que disse que é criatividade e é um ar fresco que entra mas eu acho que o nosso papel como pessoas mais experientes é que esse ar fresco se renove e se mantenha e não fique logo viciado. E também acho que é de elementar justiça denunciar esta exploração consciente ou inconscientemente pela parte dos municípios. Está a ser feita como sabe...eu soube de municípios que pagavam a 5€ à hora [...] pronto, aqui perto de nós e isto é indignidade. Eu não sei se neste momento as coisas acontecem, não tenho informação.

Subdiretor Arga e Lima – Mas também não é uma obrigatoriedade.

Investigadora – Ou seja, já agora pegou num ponto que me interessa que é, os municípios fazem uma candidatura e recebem um X por o inglês, portanto, a vossa perceção é que muitos municípios...

Diretor Arga e Lima – Ganham com isto. É negócio.

Subdiretor Arga e Lima – É por isso que querem proibir a opção.

Diretor Arga e Lima – É negócio.

Subdiretor Arga e Lima – É por isso que querem proibir a opção. É por isso que querem a inglês, a atividade física e desportiva e a música.

Investigadora – É as que são mais... financiamento e depois negocia...

Diretor Arga e Lima – Perfeitamente. Agora não sei se é assim mas sei que foi assim [eee] isto é como os contratos do jogadores quase.

Subdiretor Arga e Lima –

Investigadora – Acha que aqui nestes municípios em que estão isso acontece?

Diretor Arga e Lima – Não, não. Embora Viana não fosse a que pagasse melhor mas atenção que depois a câmara de Ponte de Lima para ao Britânico e o Britânico por sua vez é que paga aos assalariados.

Investigadora – Pois.

Diretor Arga e Lima – E pronto. [risos] Há aqui uma...

Investigadora – Um Jogo.

Diretor Arga e Lima – [eee] Mas isso já não é para aqui. É só um desabafo nosso mas isto mexe com...

Investigadora – Mas isso é importante porque isso mexe a...

Diretor Arga e Lima – Sabe que uma tarefa ganha à hora 3€ e qualquer coisa?  
[...] [...] Isto dói.

Investigadora – Vou desligar. Posso desligar? Tem alguma coisa a acrescentar?

Não?

Diretor Arga e Lima – Não.

## Entrevista 7 – Promotora Associação Cultural Unhas do Diabo

Investigadora – Entrevista com a Dr.<sup>a</sup> Filomena Palma da Associação Cultural das...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Associação Cultural “Unhas do Diabo”.

Investigadora – Pronto, então [eee] eu já fiz um breve enquadramento antes da entrevista, mas o que eu pretendia saber era qual o papel das “Unhas do Diabo” nas AEC’s das escolas de Ponte de Lima? O relacionamento que têm como o município, o relacionamento que têm com a escola, com os pais, com os meninos...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Exato. Portanto, é assim, nós somos parceiros na câmara no sentido em que [eee] recrutamos, digamos assim, pessoas da área das artes que vão trabalhar, vão desenvolver as AEC’s nas escolas.

Investigadora – Portanto, a expressão plástica?

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – A expressão plástica. Este ano até tem mais um complemento [eee] é a expressão plástica e é o envolvimento com o meio, uma coisa assim, pronto. Faz parte da...e pronto...

Investigadora – Teatro não?

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Teatro também, expressão dramática. Nós normalmente fazemos no início do, do ano um programzinho que são as nossas orientações enquanto instituição não é, enquanto associação cultural...

Investigadora – E seguem as orientações de...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Não, é uma questão de dar às nossas professoras, digamos assim, pronto, como grupo de teatro faz sentido e uma vez que as artes plásticas ou...artes em geral dá essa flexibilidade, nós tentamos que se desenvolva um pouco a expressão, a expressão dramática não é. Faz todo o sentido. De qualquer maneira há orientações do ministério e essas são, digamos, levadas em conta no trabalho das próprias professoras...

Investigadora – Mas acha que vocês vão um bocadinho mais além do que essas orientações? São meras orientações? Seguem à risca ou...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – [eee] Não. Não seguimos à risca, não. Eu atrevia-me a dizer que são meras orientações. Claro que essas orientações fazem sentido existir quando à necessidade de facto de, de nos orientarmos [eee] e deixa de fazer tanto sentido quando nós temos outro tipo de meios, não é. Pronto, mas nesse aspeto eu penso que as coisas vão funcionando. Também tem muito a ver com a disponibilidade das pessoas, tem muito a ver com as

turmas que apanham não é. Se for 1º e 2º ano é um trabalho completamente diferente embora não pareça, mas é muito diferente para o 3º e 4º ano. Depende muito das professoras também que estão, umas têm mais tendência também natural não é, a desenvolver determinada área do que outra mas pronto. Nesse sentido nós tentamos dar esse acompanhamento aos próprios professores [eee] dando-lhes alguma liberdade como é evidente. Relativamente ao funcionamento com a câmara o relacionamento com a câmara é...

Investigadora – Vocês é o primeiro ano [eee]...estão desde 2008...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Desde o início... [eee] dois mil e... sete, seis ou sete, penso eu. Estamos, estamos desde o início. O primeiro ano foi complicado...

Investigadora – Estão em todas as escolas de... Em todas as escolas dos agrupamentos existe a expressão plástica?

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Existe todas desde o início, exatamente.

Investigadora – E relativamente às tensões entre os professores titulares?

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – É assim, isso eu ia dizer. O início foi terrível, o primeiro ano foi um caos completo. Pronto, naturalmente porque estava a ser implementado uma coisa que se calhar deveria ter sido preparada antecipadamente não é, em termos de horário, de distribuição. Pelas escolas eu penso que não foi. E acho que nestas coisas nós, nós país, funcionamos um bocadinho com o carro à frente dos bois. Eu comparo isto um bocado quando se começou a trabalhar com, com pessoas com necessidades educativas especiais. De repente foi preciso trabalhar com as pessoas e ninguém preparou, ninguém [eee] antecipou o que ia acontecer. E portanto, este ano foi complicado em termos dos horários porque coincidia o final de uma aula com o início de outra, três quilómetros de distância e portanto era, era impensável e foi também difícil [eee] de facto relativamente aos professores titulares porque eu penso que...

Investigadora – Não existe...peço desculpa em interromper. Estava-me a falar nos horários, vocês, não há flexibilização de horários?

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” –É assim, nós, nós enquanto associação não temos nada a ver com os horários. Os horários são-nos dados e depois nós consoante os horários que as câmaras precisam nós recrutamos as pessoas. Portanto, nós não fazemos horários.

Investigadora – Nem têm qualquer participação?

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Nem temos qualquer participação. Quanto muito podemos dar uma opinião [eee] mas somos completamente alheios a isso. [eee] Em realção aos professores titulares de facto, houve, no início foi bastante

complicado. Lá está, porque também foi uma coisa assim um bocadinho imposta e as próprias professoras titulares também não estavam à espera do quê que ia acontecer. Agora de repente entram-me aqui um professor de educação física, um de música, um de artes e pronto, entendo que isso alterou um bocadinho aquele [...] digamos o tradicional. Penso que de ano para a ano as coisa têm melhorado consideravelmente. Pronto, e neste momento [eee] sei lá, as questões a, a ajustar acabam por ser pontuais.

Investigadora – Ou seja, existe uma articulação entre o programa formal e...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Também se foi trabalhando nesse sentido. Também no início não havia não é...completamente desfasado.

Investigadora – Ou acha que são, no caso das artes plásticas, só são utilizados nas festividades...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Acontece muito isso, acontece muito isso. Também depende da pessoa, do coordenador da escola ou do agrupamento ser um bocadinho mais ou menos aberto, mas as nossas professoras queixam-se um bocadinho disso. Esse tipo de trabalho sobra sempre para os professores das artes. É a festa de Natal, é as máscaras, é a, pronto, a festa de final de ano e aquelas, aquelas datas que são assinaladas. Pronto, o que acontece também é que há escolas onde realmente [eee] as professoras têm alguma liberdade e alguma autonomia e outras não. Quando não têm é mais aborrecido não é, porque também elas próprias fazem a sua planificação, escolhem as suas atividades e depois acabam por não as puderam fazer porque têm que dar resposta àquilo que lhes é pedido na escola. É assim, nós, no, no Unhas, na associação cultural aconselhamos o mais possível, que elas tenham um bom relacionamento com o professor titular e se for caso, se for necessário de facto dar algum apoio, tudo bem que se dê esse apoio, não é. Não vale a pena estar a entrar em conflito.

Investigadora – Até porque está na orientação...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Exato, está na orientação. E pronto, temos, temos conseguido [eee] funcionar dessa forma.

Investigadora – E a nível de perfil de [eee] dos vossos monitores. Quem faz a seleção é a associação.

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – [eee] É assim, nós temos a nossa própria seleção embora em muito casos também temos de responder a algumas solicitações da câmara. E portanto, a câmara também recebe currículos e por vezes tem eventualmente lá, alguma pronto, uma ou outra pessoa em que é aconselhável

que seja colocada e pronto, e será colocada através da nossa instituição, no caso da câmara o manifestar essa vontade.

Investigadora – Mas existe alguma autonomia...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Sim, sim, existe.

Investigadora – Embora articulada...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Exato, têm-se é que articular e nós não podemos articular ou fazer alguma substituição sem dar a conhecer à câmara, não é. Pronto, o que aconteceu também no início [eee] nós chagamos a ter [eee] arquitetos, engenheiros porque pronto, de tal maneiras as coisas não estavam definidas [eee] e foi isso que aconteceu. Também de ano para ano, temos, temos tido cuidado de colocar pessoas com formação adequada sobretudo, ao nível do jardim-de-infância e do 1º ciclo. Portanto, neste momento, para aí de há três anos para cá que só aceitamos de facto pessoas com formação pedagógica. Portanto, engenheiros, arquitetos ficou tudo de fora. Claro que isto também foi uma, uma situação onde as pessoas recorriam muito por estar no desemprego, não é.

Investigadora – Pois.

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – E no fundo foi...

Investigadora – Portanto, o perfil das pessoas continua a ser esse?

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – [eee]

Investigadora – Ou seja, jovens licenciados?

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – No desespero da falta de emprego. Não faz ideia a quantidade de currículos que nós temos, de pessoas que nos telefonam a ver se há lugar, se alguém saiu e se podem... porque as pessoas agarram nem que seja quinze dias para fazer tempo de serviço. Isto é uma coisa que me faz um bocadinho de aflição. Faz-me aflição ver a angústia de gente muito nova e algumas nem tão novas quanto isso. Tínhamos uma colega que vinha de Paredes de Coura que conseguiu até no ano passado ficar numa substituição, que já tinha uma filha e que ... quer dizer ...

Investigadora – Também conta como anos de serviço não é?

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Pois conta. E elas até lutam mais até por isso para depois em termos de concurso poderem ter alguma vantagem, não é, embora o dinheiro também conta mas é o que eu digo, nem que seja por quinze dias.

Investigadora – [hmm, hmm]

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Acabem por, por aceitar por causa do tempo de serviço.

Investigadora – Relativamente, pronto, já falamos na questão relação entre professor titular e monitor da AEC que existe, das conversas que eu tenho tido, tenho me apercebido desta tensão inicial, apesar de, apesar, vai sendo desbatida...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Exato. Vai sendo desbatida e depois também, lá está, isto está-se a trabalhar com pessoas não é. Umhas pessoas são mais acessíveis e mais abertas, outras...

Investigadora – E relativamente ao comportamento dos meninos nas AEC’s?

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Ora bem, esse é o principal...

Investigadora – Tem algum feedback por parte...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Tenho, tenho, tenho. Aliás eu inclusivamente cheguei a dar algumas aulas em substituição e é assim, eu acho que esse é o aspeto mais negativo. Isto é um contrassenso não é? Porque supostamente isto devia de ser vantajoso e positivo para as crianças. Eu acho, honestamente, a minha experiência [eee] é que não é.

Investigadora – Mas não é...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Não é porque os miúdos estão, estão supercarregados de professores, de salas de aula, e de lápis e de canetas. Eles estão demasiado tempo na escola, portanto eles estão demasiado tempo fora do ambiente familiar que os pode acolher. São muito pequeninos para isso. Eu poderia aceitar... ainda assim é uma subcarga muito grande mas pronto, 3º e 4º ano enfim. 1º e 2º ano muito honestamente eu até fico contente de poder dar este testemunho, eu acho um crime porque os miúdos têm comportamentos, eu vou ser muito sincera. Eu tinha miúdos do 1º ano que tinham um comportamento completamente fora do normal. Eu pensava como é que é possível.

Investigadora – Era por exaustão?

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Era, porque, penso eu que sim. Porque eu pensava como é que era possível miúdos de cinco, seis anos terem atitudes..., mas, mas uma coisa que eu às vezes dizia que não era possível isto estar a acontecer.

Investigadora – Mas na expressão plástica...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – De agressividade, de, de maus tratos para os colegas, de pontapés nas paredes, bem... uma coisa completamente...

Investigadora – Mas geralmente a expressão plástica e o teatro, que me está a falar, geralmente são atividades mais lúdicas, mais...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Exatamente. Mas mesmo assim, porque é assim, eles [eee] [...] está a ver, eles a partir de certa altura eles querem ir para o

recreio. [...] Querem ir para o recreio, querem ir para os baloiços, querem ir jogar à bola, não é! E estarem a metê-los outra vez dentro de uma sala e ainda por cima quando o recreio, antes de iniciar, foi o espaço de tempo maior até porque alguns vão embora e assim, não é. Aquilo era uma violência mesmo.

Investigadora – Está a falar mais relativamente 1º e 2º ciclo.

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Estou a falar mais 1º e 2º ano.

Investigadora – 2º ano sim, desculpe.

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Pois. [eee] Pronto, porque com os mais velhinhos já se consegue ter outro tipo, digamos entre aspas, que se consegue dar a volta um bocadinho melhor e eles já têm algum espírito um bocadinho mais crítico. Agora os mais pequeninos, [eee] sinceramente acho, e depois acho que é uma subcarga muito grande e se a escola for orientada de outra forma, aquilo que se faz nas AEC’s não precisa de se fazer depois das quatro horas até às seis. Não precisa mesmo.

Investigadora – Mas isso mexe depois com o currículo formal e com os professores?

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Exatamente. Pronto, mas até eles também davam, não é. A educação física fazia parte, a educação musical fazia parte. Depois o quê que acontece, os próprios professores das AEC’s veem-se na obrigação de mostrar serviço, não é! Porque depois lá está, vem a festinha, vão para a música, não sabem cantar, o quê que andaram a fazer. Portanto, se se sentem na obrigação de prestar serviço, naturalmente também vão exigir. Portanto, entra-se ali num ciclo [aaa] que eu sinceramente, eu não estou de todo de acordo. Eu na altura...

Investigadora – Mas não acha que os meninos desde pequeninos precisam de adquirir algumas competências nomeadamente na expressão dramática...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Eu acho que isso é essencial e eu sou professora de educação física também e sou....

Investigadora – Na matemática, na, na motricidade...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Exatamente. Agora tudo bem, só que provavelmente [eee] deverá haver outro espaço ou dentro do tempo que eles estão na escola, um espaço para isso. Por exemplo...

Investigadora – Portanto, acha que eles passam demasiado tempo...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Muito tempo, muito tempo.

Investigadora – Sem, sem intervalos maiores para brincar, é isso?

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Não é isso. Nem é tanto os intervalos para brincarem mas acho que o principal problema é o demasiado tempo que eles



passam fora de casa [...] sem a mãe, sem o pai, sem a avó, sem o avô, sem a tia. Porque isto dá-lhes, isto é a minha opinião, não é, dá-lhes alguma estrutura. A afetividade é muito importante, não é. Se eu puder chegar a casa na hora de almoço e levar um abraço da mãe ou fazer queixa que caiu e magoou-se e o outro roubou-lhe o lápis. Quando vai para a escola à tarde se calhar vai mais reconfortado. Se durante todo o dia ele não tem oportunidade de fazer isso ele, se houver um colega que lhe pega no lápis, ele dá-lhe um murro. Entendo, e eu para mim isto é o principal problema das crianças hoje em dia.

Investigadora – Mas diga-me uma coisa, tem algum contato com os pais dos meninos que frequentam as AEC's?

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – [eee] Eu na altura tive vários...tentava, tentava falar com os pais e até perceber, perceber [eee] porquê que eles reagiam assim. [eee]...

Investigadora – Qual acha... eu estou a perguntar-lhe isto, porque qual acha que ou qual é a sua sensibilidade relativamente ao motivo pelos quais os meninos frequentam as AEC's? [...] Ou pelo qual os pais [eee] porque a sensação que eu tenho tido é que os meninos estão mais nas AEC's porque dá jeito aos pais.

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Exatamente.

Investigadora – Porque trabalham e não propriamente pelo interesse.

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Exato. Porque, era o que eu ia dizer [eee], o trabalho das AEC's, é claro que a expressão dramática tem um espaço próprio para fazer e o professor que está habituado tem que ter brinquedos adaptados e tudo bem. A educação física também embora, nesta idade, melhor educação física do que deixá-los correr e saltar, não é! Depois vem a especialização mas em termos de desenvolvimento de, de vocabulário motor é rua...é rua, é bola, é subir às árvores. Eu posso, se calhar eu sou um bocado [aaa] retrograda mas eu também cresci um bocado assim, os meus filhos também cresceram assim porque era eu a primeira a abrir a porta e a mandá-los para a rua [eee] porque acho que isso consegue que as crianças recebam muitas informações e muitas estimulações.

Investigadora – mas aquilo que também me dizem é que os meninos quando chegam ao 5º ano [aaa] já têm o à-vontade nos balneários de se mudarem sozinhos, de adquirirem algumas competências que se calhar quando chegassem...de se vestirem, de tomarem banho, de algumas regras que se calhar até ali não tinham...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Tudo bem, mas não tem que ser com cinco anos, com seis ou sete. Pode ser aos nove ou aos dez.

Investigadora – [hmm, hmm]

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Pronto e também se eles desenvolverem isso em casa. Claro que um balneário não é bem a casa de banho da nossa casa mas quer dizer, facilmente eu acho que eles se adaptam se tiverem adquirido outras estruturas não é, que depois os ajudam a, a defender. [eee] Mas pronto, como eu estava a dizer por exemplo, [eee] muitas vezes na, na expressão plástica também se faz muitas pinturas, muitos desenhos mas também podem fazer isto em casa [...] não é?! Quer dizer, não é preciso estar mais hora e meia a ouvir o professor... e agora tiram-lhe o lápis, e agora vais recortar, olha aí que está torto, torna a fazer e agora pinta. Pronto, isto é a minha opinião pessoal que eu assumo perfeitamente. Aliás [eee] eu inclusivamente apeteceu-me, uma altura, mandar uma carta para a ministra da educação [risos] porque eu achava que isto era uma violência para as crianças e honestamente que acho. E, e,e muitas competências podem e deverão ser adquiridas em casa com a família, não é!? E isso num...eu entrei para a escola com sete anos. [...] Não notei assim grande desfasamento ou não foi difícil para mim adaptar-me a uma série de coisas. Pronto, este para mim é o aspeto mais negativo e depois quando eu penso que se calhar não havia propriamente necessidade porque se calhar as coisas podiam ser melhor ajustadas. Até mesmo, e isto a nível do 1º ciclo, [eee] o facto de terminar...eles estão de manhã com a professora titular não é, até às três e meia da tarde [...] e já levam professora que chegue [...] porquê que agora tem que vir outra até às quatro e depois vem outra até às cinco e meia?! Pronto, e então porquê que a professora titular não pode...pronto é uma questão de ajustar horários. Também eu num...ficar mais uma horinha e trabalho um bocadinho com eles teatro e no dia seguinte fico com ele mais uma horinha e trabalho com eles...

Investigadora – Mas os professores titulares não estão para isso, não é?

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Mas deveriam estar. Pois eu sei, eu sei, eu sei.

Investigadora – Eles chegam às três e meia e vão embora?!

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Pois. Pronto, mas não, é que é assim...

Investigadora – E depois há outra questão que é onde os pais deixam as crianças...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Pronto, mas isso é outro problema.

Investigadora – É outra gestão...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – É outra guerra digamos assim. Isso é outra guerra e é a guerra de um país que está...

Investigadora – O que eu me tenho apercebido [aaa] é que o grande motivo é a tal escola a tempo inteiro que os pais precisam porque [eee]...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Mas é verdade. Precisam porque inclusivamente [eee] e então é assim...

Investigadora – Porque trabalham e porque saem às seis, às sete...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Exato.

Investigadora – E, e a única alternativa seria coloca-los em ATL´s privados e não há possibilidades.

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Pois e não havendo dinheiro para isso...

Investigadora – A não ser em espaços mais rurais em que o avô pode ir buscar ou a avó pode ir buscar....

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Pois, exato. Nisso nas aldeias...por isso é que eu acho e aqui há muitas aldeias onde os avós estão perto, e os tios e, e, e não havia necessidade de...porque eu imagino [eee] a felicidade de uma criança de sete ou oito anos que chega às três e meia e está um dia fantástico de sol e é pá e vem o avô buscá-la e vai para casa e tem o resto do dia para não fazer nada ou para fazer o que lhe apetecer porque isso enriquece muito não é! Pronto, ainda assim, mesmo aqui em Ponte de Lima, que é uma vila, uma aldeia grande, não é, isto aqui é tudo perto [eee] há pessoas que não se dão ao trabalho de ir almoçar a casa. Pronto, eu acho que isto é que está mal. Pronto, caiu-se num ritmo de vida e numa...pronto, parece que assim é que é bom e as pessoas nem se quer se apercebem que estão a perder aquilo que têm de mais saudável [...] que é o espaço e o tempo.

Investigadora – Pois.

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Porque, não é!? Porque num espaço destes o tempo pode sobrar para coisas boas, não é preciso andar nesta correria e agora vai almoçar. Famílias, colegas meus que vão com os filhos almoçar ao restaurante e a casa deles é a 500 metros. Portanto, há ali uma... não é a mesma coisa estar no restaurante ou estar em casa. Uma pessoa chega a casa e pronto... eu penso que este é o grande aspeto positivo e depois...

Investigadora – Negativo?

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Negativo exato. Depois penso, porque que isto é, quer dizer, [eee] é para tudo, de facto menos para as crianças porque eu não acredito que as crianças produzam mais, ou aprendam mais ou que isso seja substancialmente significativo em termos de formação. Poderão evoluir e, e, e continuar a sua vida académica muito bem sem este tipo de atividades, da forma

como está, evidente. A educação física é importante, a expressão plástica, a educação musical é extremamente importante....

Investigadora – De qualquer forma são facultativas, não é?

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Pronto, são facultativas. Mas são facultativas para os pais porque elas são impostas às crianças porque os pais as deixam lá [...], não é!? E quando há algum problema e nós dizemos assim, olha então é assim, se ele não vem e não se porta bem não vem mais...caí o carmo e a trindade não é!? Não se pode fazer isso. [risos] Não sei, não sei...

Investigadora – E a nível de relacionamento com a câmara, como é que é? Vocês assinaram protocolo, não é?

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Assinamos um protocolo. Temos as reuniões de...

Investigadora – Acham que a nível de recursos financeiros há uma alocação suficiente?

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Sim, quer dizer [eee] nós temos...

Investigadora – Que tipo de recursos é que...portanto, ou seja, quais são as contrapartidas?

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Exato, as contrapartidas é assim, este ano não porque isto, pronto, cortou-se em tudo e a câmara teve de cortar também mas, nós temos, há uma verba que é dada aos professores para material, não é, e uma verba para a própria associação para ajudar nas despesas logísticas.

Investigadora – Mais ...23.23, e administrativas?

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Exatamente. Penso que este ano as verbas para os professores reduziu e muito honestamente eu não sei se a verba para as associações veio ou virá. [...] Que eu agora já não sei como é que...

Investigadora – A informação que eu tenho é que para os professores é 15€ a hora.

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Isso é, pois, exato. O pagamento por hora isso mantêm-se e é engraçado que...

Investigadora – [aaa] E que houve uma redução para as entidades parceiras.

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Exato.

Investigadora – Nas outras componentes...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Pois, quer para material, quer para a parte administrativa.

Investigadora – Sim. Até da parte... não é da segurança social... é da ação social?

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Da ação social. Pois, e agora há mais esse problema com a segurança social não é, vamos ter de pagar os cinco...

Investigadora – Pois...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Depois é assim, por isso é que eu acho que isto no fundo, se nós formos bem a ver, acaba por...eles já recebem pouco, os horários são poucos e nós enquanto instituição não podemos pagar 100% por cada um se temos catorze e ainda vamos pagar...

Investigadora – São catorze na totalidade?

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Nós temos catorze professores este ano, é. Vai variando conforme, conforme as necessidades também da câmara.

Investigadora – E assumem as escolas todas aqui do...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Não, não. Nós assumimos dois agrupamentos e depois há outra instituição que assume o agrupamento da Correlhã.

Investigadora –Áh!

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Nós estamos com o de António Feijó e Arcozelo.

Investigadora – Muito bem. E qual é a outra entidade?

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – É “Os pequenos atores do Lima”.

Investigadora – [hmm, hmm] [...] [...] E Arga e Lima tem com Fontão e com....

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Também...quer dizer por acaso este ano...

Investigadora – Fontão e Torre?

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – É Fontão e S. Pedro de Arcos.

Investigadora – De Arcos, exatamente.

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – É! Eu tenho impressão que nós este ano não temos, não temos nenhuma escola desse agrupamento mas já tivemos. Já houve anos que tínhamos, sim.

Investigadora – [aaa] Ok. [...] Mais questões que me queira dizer sobre as AEC's?

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – [eee] É assim, é isto no fundo. É isto, agora [eee] acho que as coisas acaba por ser precário para quem está a trabalhar nisto [aaa] se elas puderem arranjar colocação vão-se embora, portanto não estão vinculadas...

Investigadora – Eu também queria perguntar. Vocês têm dificuldade na [aaa] na seleção e depois na [aaa] ...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – É assim, nós pronto, porque há muita gente a pedir, nunca tivemos falta, digamos assim de alguém que pudesse [eee]...

Investigadora – mas existem muitas substituições ao longo do ano?

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Este ano e o ano passado nem tanto. Há dois anos, até há dois anos atrás havia bastante. Havia porque elas concorriam na

mesma e depois ficavam colocadas. E às vezes até iam por mês ou até iam fazer uma substituição durante um período ou assim.

Investigadora – [hmm, hmm] Porque no fundo, o que eu me apercebi é que ao longo deste tempo [aaa] um dos aspetos menos positivos era o facto de dentro da mesma, imaginemos nas artes plásticas, os meninos durante o ano terem três e quatro e cinco professores diferentes.

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Exatamente. Exatamente.

Investigadora – Porque tinham que ser substituídos ou porque...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Pois, porque eles acabam por ter [aaa] oportunidade e o direito de concorrer, portanto logo, é porque o sítio onde estão não satisfaz. Se não satisfaz, eles não vão levar a sério, não é!? Se não vão levar a sério portanto, digamos que o trabalho acaba por ser um pouco desvalorizado também por causa disso, quer dizer, está nas AEC’s porque não tem mais nada. E, se o objetivo é desenvolver a educação [aaa], promover a aprendizagem da música, tem que ser levado a sério. Não pode ser com professores que não tenham outro sítio para ir.

Investigadora – Ou seja, acha que se houvesse outro tipo de [eee] formato...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Sim, sem dúvida.

Investigadora – Quer a nível de [eee] mas isso a nível de custos, numa crise como estamos...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Pronto, mas isso nós já estamos nisto desde 2006, [eee] já foi assim e 2006 estávamos a começar a difamada crise, agora é escusado até falar porque [aaa], mas quer dizer, de qualquer maneira eu penso que este formato não...

Investigadora – Como veria se as AEC’s terminassem?

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – [...] [eee] Põem-se essa hipótese, não é!?

Investigadora – Eu não estou que... imagine?!

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Sim, se as AEC’s terminassem [eee]...

Investigadora – A nível do quotidiano das escolas, a nível de quotidiano das famílias, do quotidiano dos meninos...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – É assim, lá está, da mesma maneira que deveria ter havido um processo de adaptação quando se instituiu agora também deveria haver, não é! Devia haver [eee] um pouco essa preparação e canalizar esse espaço vazio, tentar, antes que acabe, já saber que resposta é que se vai dar às crianças e de que forma se vai dar, [eee] substituir esse espaço.

Investigadora – Como é que entende [eee] este facto de a câmara recorrer a atores ou a associações culturais e atores locais que trabalham no terreno,

porque por exemplo, Ponte de Lima é muito diferente da gestão de Viana, não é, e dos outros municípios. Chamam a si toda a gestão e toda a organização das AEC's, [eee] Ponte de Lima não, é um bocadinho sui generis porque apoia-se em associações culturais, na escola de música, no instituto britânico. Como é que vê esta questão em termos de gestores, se é que podemos falar em termos de...

Ass. Cult. "Unhas do Diabo" – É assim, eu penso que a filosofia de, de, do município de Ponte de Lima ao fazer isso...

Investigadora – Da sua visão enquanto entidade associativa e cultural por exemplo, esta dinâmica [eee] relativamente ao relatório, ao desenvolvimento local...

Ass. Cult. "Unhas do Diabo" – É assim, eu isso não sei...

Investigadora – Se acha que isto é importante, não é importante...

Ass. Cult. "Unhas do Diabo" – Penso que sim. Eu acho que é assim, estou agora a ver pelo nosso lado, da nossa instituição, como nós também temos dentro da comunidade, desenvolvemos uma série de atividades culturais [aaa], acaba por ser um meio de nós também estarmos próximos das crianças e elas usufruírem [eee] dessas atividades porque nós também fazemos por isso, não é!

Investigadora – Ou seja, acha que no fundo pode [...], não digo isto no sentido depreciativo obviamente, pode gerar negócio para a vossa, negócio entre aspas?

Ass. Cult. "Unhas do Diabo" – Negócio entre aspas. Quer dizer...sim...no nosso caso é o público importante, sim. Pode gerar público infantil que é uma aposta nossa também. Podemos [eee] educar de certa forma as crianças, no sentido de, de, de pronto... de tomarem conhecimento do que é o teatro, do que é o espetáculo...

Investigadora – Alertar pelo menos para as questões...

Ass. Cult. "Unhas do Diabo" – Exato porque [eee] sempre que possível fazemos, fazemos espetáculos para crianças e pronto, como estamos mais próximos conseguimos fazer a divulgação. Tentamos inclusivamente que as escolas...

Investigadora – Portanto, existe sempre uma vantagem em criar esta mímica de, de uma proximidade...

Ass. Cult. "Unhas do Diabo" – Sim, sim, de alguma proximidade, exato, que ajuda, que ajuda [eee], pronto, que para as crianças é vantajoso [...] não é!?

Investigadora – Mas acha que de outra forma teriam acesso na mesma a essas ou não estariam tão alerta?

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – É assim, [eee] nós, nós enquanto instituição estaríamos na mesma porque sempre fizemos isso e sempre que fazemos alguma, alguma atividade ou encontro de teatro ou festivais [eee] há sempre uma parte para o público infantil. Temos felizmente uma situação [aaa], não diria privilegiada mas pronto, já temos o nosso lugar aqui, as pessoas conhecem e gostam do nosso trabalho e nós, é relativamente fácil a divulgação neste momento, claro. Portanto, se eu for a uma escola divulgar um espetáculo da “Unhas do Diabo” eu tenho a certeza que as pessoas vão.

Investigadora – Já estão mais abertas?

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Já estão abertas, conhecem, já sabem que vale a pena passar a palavra. Pronto, isto sempre aconteceu independentemente das AEC’s. Com as AEC’s temos a facilidade de poder ter as professoras como esse veículo portanto, também, não é, e portanto...

Investigadora – E relativamente...estávamos a falar há um bocado que os meninos podem, mesmo com a expressão artística normal, etc., sem ser neste formato das AEC’s que as poderiam desenvolver mas, não acha que [eee] com as AEC’s, pode não estar mas, eles [eee] a nível de comunicação ou a nível de expressão, de narrativa, acha que eles ficam mais desenvolvidos, não ficam? Por exemplo, eu estou a referir-me especificamente aos meninos que frequentam teatro...eu não sei se eles têm aulas de teatro...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Têm, têm algumas sessões. Algumas sessões são dedicadas...

Investigadora – Se desenvolvem mais, se se nota que desenvolvem mais esse tipo competências ou se acha que não é adequado naquelas idade ou que mais à frente se calhar as desenvolvem...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Não, é assim, eu relativamente à expressão dramática, e a minha experiência também o diz, que esta é a idade ideal para trabalhar nisso, sem dúvida e que eles [eee], mas ao mesmo tempo também acho que eles desenvolvem essas competências mas desenvolvem-nas porque eles não as tem. A maior parte das crianças desta idade até aos nove, dez anos, quando se é colocado um exercício de expressão dramática ou, ou, ou digamos se lhes pede para representar determinado papel eles automaticamente já o fazem à sua maneira. Eu acho que isso é extremamente interessante.

Investigadora – Mas acha que se não houvesse essa AEC eles...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – É espontâneo, é espontâneo. É muito mais fácil uma criança fazer um determinado [eee] papel, pronto, claro que uns têm mais facilidade do que outros não é, isso também depende do interesse de cada um,



do que às vezes os adultos, isto também é a minha experiência no grupo de teatro mas às vezes com pessoas mais crescidas, que aparecem e que vão fazer pela primeira vez fazer um papel, há um trabalho muito grande e quase de moldagem, que nas crianças isso é natural, não é! [eee] Nas crianças isso é espontâneo. Agora, que a partir daí se o trabalho for desenvolvido [aaa] é evidente que...

Investigadora – Ou seja, estou a pensar no futuro se essas crianças trabalharem essas competências desde pequeninos, no futuro depois não têm um tipo de comunicação mais [eee] facilitada, um à-vontade de falar em público mais...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Eu sinceramente, isso não sei, não sei realmente.

Investigadora – Ou se depende um bocadinho mais da personalidade de cada um...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Depende muito da personalidade de cada um também, depende muito da personalidade e pronto e aí se calhar até seria interessante fazer um estudo, não é, assim de...acompanhar um grupo de crianças e ver mais tarde porque também tenho alunos que já passaram por mim no grupo de teatro, excelentes em termos de representação mas que depois em termos de socialização e falar em público continuam inibidos com o...é, é verdade.

Investigadora – Ou seja, se calhar a forma...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Isto é uma coisa nós, que se nota logo...se tem à-vontade ou se não se tem. Se tem à-vontade provavelmente vai dar um bom ator, se não tem à-vontade em termos de público terá que ser mais, mais trabalhado, mas tem muito a ver com a personalidade de cada um, penso que sim.

Investigadora – Ok.

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Agora, também acho, é assim, isto tudo que eu estou a dizer, eu sou o mais possível, em termos de desenvolvimento infantil, por todo o tipo de experiências possíveis que as crianças possam usufruir.

Investigadora – Não concorda é com este formato?

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Não concordo é com este formato....de todo, de todo.

Investigadora – E de ser um horário completamente...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Exatamente. É muito tempo, é muito tempo.

Investigadora – Há necessidade de haver um espaço para os meninos...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Pois, exato. A própria sociedade devia estar organizada de forma diferente...os horários...mas lá está as pessoas também

não têm culpa disso. Os próprios horários dos trabalhos dos pais não deviam ser estes [...] mas isso é uma questão de filosofia se calhar.

Investigadora – É uma questão de forma de vida também não é! Se calhar nos meios rurais isso é...no urbano é muito mais complicado do que se calhar no, no...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Claro. Pois. Mas é por isso que também me custa [aaa] ouvir as pessoas aqui em Ponte de Lima, que isto é o paraíso, falarem-me de stress. Estou a falar a sério [risos]. Como é que é possível...ai não tenho tempo para nada, deus me livre, agora vou buscar isto, agora vou buscar aquilo, agora não sei o quê, tenho que ir às compras...porquê em Ponte de Lima que é tudo perto. E as pessoas continuam, conseguem stressar. [...] Claro que depois passa para os filhos. Enfim, são formas de vida e também são personalidades, não é!

Investigadora – Claro. Não sei se quer acrescentar mais alguma coisa relativamente...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Não. Não sei é se eu contribuí de alguma forma para...

Investigadora – Contribuiu claro, com certeza. Deu-me muitas informações importantes principalmente [eee], que eu acho engraçado porque relativamente aos professores com quem falei nalgumas escolas, eles focaram precisamente, alguns, essa questão do comportamento sim, e da necessidade dos meninos terem mais vida familiar...que passam demasiado tempo...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Porque lhes é imposto muito cedo [eee] determinadas regras que se calhar eles ainda não têm maturidade para isso.

Investigadora – Pois.

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Penso eu, não é! E [eee] depois é assim eles têm que reagir e ainda bem que reagem. Eu às vezes também penso “Bem, então se calhar é melhor assim”... ver aquele...só que acabam por ser reações extremamente negativas, não é, que depois também se, como é que se diz, o retorno... é assim, se eu vejo aluno, se eu estou numa aula e vejo um aluno a dar um pontapé a outro eu tenho que reagir.

Investigadora – Claro.

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Não é!? Portanto, se esse pontapé já é [aaa] a reação a um estado de espírito negativo, eu vou ralhar e ainda vai ser pior, mas eu tenho que fazer. Portanto, é que se entra num ciclo de, de, de, de tal maneira repressivo por um lado...

Investigadora – Mas acha que os meninos, da sua experiência acha que os meninos estão saturados, estão...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Eu acho...

Investigadora – De uma forma geral...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Acho que sim, porque lhes é retirado tudo aquilo que, pronto que seria normal para eles, não é, até certa idade, claro, não é. Não estou a falar de doze e treze anos. Estou a falar até aos nove até porque curiosamente é a idade que eu particularmente gosto mais de trabalhar. Acho que é a idade que tudo é possível fazer, não é. E onde é possível...

Investigadora – E onde é mais interessante trabalhar as questões...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Da atividade física, da música, lá está do teatro, mas tem de ser num clima agradável e feliz, não pode ser num clima de imposição e de, de revolta da parte deles, não é!?

Investigadora – [hmm, hmm]

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – É um bocado isso. E depois eu cheguei em algumas aulas até pra, pronto para aliviar a coisa, ir para o recreio com eles e dentro daquele espaço da relva e dos baloiços e tal, ir fazendo alguma coisa e depois as professoras ficarem quase escandalizadas como é que eu estava a dar aulas na rua, não é. Podia estar dentro da sala. [...] Pronto, o certo é que [eee] eu consegui e foi, foi agarrá-los, que é importante tê-los na mão, foi através da atividade física e dessa espontaneidade...ok então prontos, vamos lá fazer cambalhotas...pronto e a partir de certa altura...

Investigadora – [eee] Costuma ouvir algumas expressões mais depreciativas relativamente às AEC's?

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – [eee] É assim, [eee] lá está, [eee] o feedback por parte dos professores e da escola tem muito a ver com o controle dos alunos na aula. Se houver controle de certeza que o professor é bom. Lá está, se o professor não os consegue ter dentro da sala e levar os miúdos para o recreio então é porque alguma coisa está mal, não é!

Investigadora – Mas tipo, as AEC's não servem para nada ou é...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Não, não.

Investigadora – Ou servem para cuidar dos meninos ou...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Também no início havia um bocado essa tendência para, mas penso que agora não, agora não apesar que eu acho que isso é...está latente pronto, eu acho que tanto na cabeça da, das professoras das AEC's, como dos professores titulares, como da nossa, pronto a gente já sabe que tem que ter ali, eles têm que estar na escola até àquela hora então

vamos fazer qualquer coisa. Pronto, é assim digamos que no obscuro, é isso que está. [eee] Depois o certo é que há situações que se tem feito coisas interessantes e portanto, isso aí já leva as pessoas a aceitarem um bocadinho melhor...

Investigadora – E depois existem escolas onde se trabalham melhores do que outras?

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Existem escolas onde se trabalham melhores do que outras e isso depende das condições da escola [eee] mas depende também...

Investigadora – Mas condições em que termos?

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Em termos de equipamentos e materiais, se bem que neste momento a maior parte das escolas aqui em Fontão estão bem, não é. Aí também se nota a....

Investigadora – A evolução...

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – A evolução, claro. Por exemplo ao nível da educação física se houver pavilhão lá está, é muito mais fácil assegurar uma turma num pavilhão com material do que num espaço ao ar livre onde não tem. E portanto, é isso, vão surgindo [eee] coisas interessantes e às vezes pronto, turmas onde se pode trabalhar um bocadinho melhor e, e, e portanto, apesar de estar atenta a essa noção de que prontos, é um bocadinho para os ocupar, para os manter ali, por outro lado também de vai percebendo que de facto, enfim, alguma coisa acaba por, por se fazer e eles acabam por aprender algumas coisas.

Investigadora – Pronto, agradeço-lhe muito o seu tempo. Não sei se tem mais alguma coisa a dizer?

Ass. Cult. “Unhas do Diabo” – Não. Nada, nada.

Investigadora – Muito obrigada

## Entrevista 8 – Academia de Música Fernandes Fão

Investigadora – Pronto, então a entrevista com o professor Duarte...

Ac. Mús. Fernandes Fão – Carvalhosa.

Investigadora – Carvalhosa, da escola profissional de...

Ac. Mús. Fernandes Fão – Academia de Música.

Investigadora – Academia de Música de Fernandes Fão. O que eu pretendia saber era, sendo a academia uma entidade parceira na câmara municipal no âmbito das AEC's, [aaa] gostava de saber a vossa opinião sobre a vossa relação com o município, a vossa relação com as escolas, a relação eventual com os pais, com os meninos. O quê que acham no funda das AEC's, perceber um bocadinho o papel da escola profissional nas AEC's.

Ac. Mús. Fernandes Fão – É assim, com, com o município houve sempre muito boa ligação [eee] a todos os níveis.

Investigadora – Há quanto tempo é que vocês participam nas AEC's?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Desde o início.

Investigadora – Desde o início?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Desde o início. Começaram comigo precisamente na coordenação no início, foi há seis, foi mais ou menos em 2006, 2007 até aos dias de hoje. Desde o início do ano, no primeiro ano estavam duas academias a trabalhar. Esta a academia de música de Viana e pelo trabalho desenvolvido e pela ligação depois acabaram por ficar somente nós com os agrupamentos todos, o que não acontecia antes, por isso a ligação sempre foi muito boa. A nível de escolas, a nível de agrupamentos sempre tivemos muito boa ligação. A nível de professores titulares o início foi muito complicado. Eu acho que isso foi muito complicado e em todas as áreas.

Investigadora – Mas complicado no fundo porquê? Pelo estatuto do...

Ac. Mús. Fernandes Fão – Se calhar um bocadinho isso.

Investigadora – Do professor da AEC?

Ac. Mús. Fernandes Fão – [eee] Pelo estatuto que nem era encarado como professor. Era o monitor que vinha ali e houve muitas vezes [eee] mostrávamos discordâncias em que eu me opus nas reuniões gerais para fazer ver que somos professores como eles, como todos os outros.

Investigadora – Mas eram chamados às reuniões?

Ac. Mús. Fernandes Fão – [eee] Pelo menos a parte da coordenação sim. Porque inicialmente a nível de reuniões, a nível de escola não havia grande

coisa, realmente porque o que era tido é que havia professor titular de uma turma em que a turma era dele e depois vinham ali uns monitores entreter as criancinhas ao final do dia e não havia ligação sequer entre as duas partes. Com o tempo isso foi realmente mudando e hoje posso dizer que já se conseguiu dar um enorme salto. [eee] Há ligação entre os professores, há o preenchimento de grelhas de avaliação para interligar as atividades para não terem coisas separadas, [eee] para ir tudo de encontro dentro de todas as atividades e das atividades com [eee] com os professores.

Investigadora – Vocês dão, têm música em todas as escolas, em todos os agrupamentos?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Sim, em todos os agrupamentos, em todas as escolas.

Investigadora – Sempre em horários pós, a partir das três e meia não é?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Si, quase sempre. Nem sempre é a partir das três e meia. Tem um agrupamento de Freixo que tem [eee] horários também na hora do almoço e início da manhã e o agrupamento de Arga e Lima da parte de Lanheses.

Investigadora – [hmm, hmm] Pois era esse que me interessava mais [risos].

Ac. Mús. Fernandes Fão – Pois. Porque é assim, agora mesmo tendo [eee] essa facilidade de horários, os horários nunca fogem das oito, dez horas porque dificulta muito na contratação de professores porque é assim, só para ter uma ideia nós neste momento nós temos, se não me engano, vinte e sete professores a trabalhar só na parte de música. [eee] E como deve compreender não são todos professores de música [eee], a maioria deles até entra na parte de currículo relevantes em que nós temos um sério cuidado em ver que tipo de profissionais são mas, temos professore de 1º ciclo, temos educadores e temos [eee] pessoal que tem o oitavo grau, o quinto grau, sexto grau, está a frequentar o sétimo e oitava grau da academia de música. Com o oitavo grau já é possível lecionar.

Investigadora – [hmm, hmm]

Ac. Mús. Fernandes Fão – Mas sexto e sétimo não e então aí entra na parte de currículos não relevantes porque com a habilitação mesmo para ...

Investigadora – Para a música?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Para a música, não há. Não há, não existe mesmo. Nem aqui nem nos outros sítios porque [eee] com este tipo de horários é impossível, não é, porque [eee] estamos a falar, se fossem com horários de aproximadamente de dezasseis, vinte horas se calhar só eram necessários

doze, catorze, quinze professores. Neste caso quase trinta professores para um município é praticamente impossível.

Investigadora – Com cinco agrupamentos é muita coisa, não é?

Ac. Mús. Fernandes Fão – É muita coisa. E lá está, se os horários fossem conjugados e se tivesse...uma das coisas que era muitas vezes falado era de, aí é facultativo então posso estar no meio. Tudo bem mas podes estar às nove horas como muitos organismos fazem, podes estar [eee] antes do almoço, depois do almoço e depois no final da tarde. Só aí já se conseguia ganhar mais três horas e isso já dava para fazer horários muito melhores e que dava para termos outras facilidades a nível de colocação de, de...

Investigadora – De professores?

Ac. Mús. Fernandes Fão – De professores, porque depois o que acontece também [eee] é que as pessoas, é muito fácil aparecer uma coisa melhor, não é?! Uma proposta de trabalho melhor ou seja, qualquer coisa que apareça, estamos sujeitos de ficar sem professores.

Investigadora – Ou seja, tem várias substituições ao longo do ano?

Ac. Mús. Fernandes Fão – [eee] Acontece. Acontece muito. Este ano...

Investigadora – Mas alguns professores são colocados em fases?

Ac. Mús. Fernandes Fão – É. É assim, no ano passado [eee] tem acontecido cada vez menos se calhar porque há menos colocações também mas, mas já tivemos situações do ano passado, saírem duas professores para outros municípios para AEC's na mesma.

Investigadora – E porquê que mudaram?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Pela questão, primeiro porque era mais perto mas também porque começaram, nesses municípios começaram a facilitar a questão dos horários.

Investigadora – Áhh.

Ac. Mús. Fernandes Fão – Porque isto não é unânime ou seja, há municípios e isto não é da culpa do município porque o município nesse sentido [eee] entrega essa responsabilidade aos agrupamentos e os agrupamentos é que decidem a parte de horários [eee]...

Investigadora – Mas regra geral aqui em Ponte de Lima o quê que acontece?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Ponte de Lima acontece tudo isso, ou seja, os horários, o horário máximo que temos é de dez horas, ou seja, temos dez, temos oito, temos seis, [eee]...

Investigadora – Sim, mas tudo extra...

Ac. Mús. Fernandes Fão – Sim.

Investigadora – A partir das três e meia mais ou menos, com algumas exceções?  
Ac. Mús. Fernandes Fão – Há algumas exceções de horários mas mesmo nesses agrupamentos que fazem exceções de horários [eee] o horário continua, para esse professor continua...por exemplo esse agrupamento de Freixo nos anos anteriores tinha quatro horários de dez horas, este ano tem essa possibilidade mas, [eee] tem mais um horário ou seja, tem onze horários, todos de oito horas. Quer dizer [eee], facilitam no horário mas depois os professores ficam com mais buracos nos tempos da extracurricular, o que não facilita grande coisa, não é!

Investigadora – E tem conhecimento do que se passa em Viana ou no município de Viana?

Ac. Mús. Fernandes Fão – [eee] Tenho em alguns municípios e isso eu fui falando sempre desde o início, fui falando sempre de outros municípios em que isso acontecia porque eu no primeiro ano eu era para trabalhar na Póvoa de Lanhoso e tinha um horário para mim de dezanove horas. Outro colega meu estava lá com vinte e duas horas, outro com vinte e quatro. [eee] Na Vila do Conde, Barcelos, todos esses sítios tinham horários grandes e eu fui falando sempre isso até que é tido sempre primeiro...

Investigadora – E isso, o facto de terem horários de dez horas implica que haja mais professores é isso?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Pois, muitos mais. Porque [eee] mesmo a nível de substituições no caso de alguém precisar mesmo de faltar, assim torna-se praticamente impossível substituir a aula ou alguém ir dar essa aula e porquê? Quase toda a gente está ocupada das três e meia às cinco e meia ou seja, as pessoas que temos a dar aulas estão todas quase sempre ocupadas, ou seja, nunca nós conseguimos, enquanto que se estivessem mais espalhadas, primeiro acho que a rentabilidade ia ser outra mesmo para os miúdos, sem esquecer que são atividades de enriquecimento curricular mas, [eee] eu acho que acaba mesmo os miúdos por aproveitar mais, não só das atividades mas também das próprias aulas.

Investigadora – Como é que são os meninos nas atividades curriculares? Comportamento...

Ac. Mús. Fernandes Fão – É assim, temos de tudo. Agora o que acontece é assim, no final do dia é sempre mais complicado porque já estão saturados e assim, mas a minha opinião é que [...] ao serem divididas as aulas e poderem ter as atividades ao longo do dia iria facilitar isso e porquê? Porque eu acho que mesmo nós adultos se vamos a uma conferência, se vamos a uma formação que



seja, se estamos uma manhã inteira a ouvir um só formador ou só professor a falar, chegamos a um ponto que o nosso nível de concentração... já não está a dar a máxima atenção, quanto mais um miúdo ou seja, se tivéssemos as atividades repartidas em que eles começavam às nove da manhã um dia e por exemplo com música, depois tinham português, depois tinham matemática e depois ao início da tarde tinham inglês, depois iam ter estudo do meio, eu acho que acabavam por...tinham as mesmas coisas mas não iriam cansar...

Investigadora – E quem é que faz esses horários? É o agrupamento....

Ac. Mús. Fernandes Fão – São os agrupamentos. São os agrupamentos mas, que é assim, primariamente eles olham aos interesses [risos] e depois aos professores. Porque nesse sentido, e nós tendo falado algumas vezes com alguns agrupamentos que temos melhor ligação e vamos falando mais mas, é sempre [...] como são extracurriculares o fundamento é ser sempre a partir das três e meia.

Investigadora – E a nível de recursos? Acha que os recursos...têm tido recursos?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Sim.

Investigadora – A nível da câmara como é que é?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Sim, sempre tivemos sempre abertura. É assim, o que acontece a nível de música, e sei que em outras áreas eles vão pedindo sempre material ao longo [...] do ano. Nós o que fizemos foi, houve um primeiro ano que pedimos uns kits de metal orf 10.35. Existem uns pré definidos mas nós preferimos nós fazer os nossos ou seja, encomendamos avulso determinados instrumentos que achamos que seriam fundamentais...

Investigadora – Existem, existem, existem orientações programáticas? Vocês então querem dizer que vão mais além dessas orientações?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Não, é assim, nós seguimos as orientações embora as orientações são orientações...como o nome diz são orientações e são gerais ora, aquilo pode ser entendido de...

Investigadora – De várias formas?

Ac. Mús. Fernandes Fão – De várias formas.

Investigadora – Vocês adaptam?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Nós adaptamos e tentámos levar em que eles tenham vivências, em que tenham a possibilidade de tocar instrumental orff várias vezes e ir para além das canções e terem contato...

Investigadora – Portanto, vão um bocadinho mais além, é isso?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Sim, porque é assim eu costumo a dizer que para ser de entretenimento há outras formas, não há necessidade de nadar a gastar dinheiro com professores então nós tentámos que eles aprendam realmente alguma coisa, que eles comecem a ter noções de algumas coisas a nível de música, seja de notas, seja de compassos, mesmo questões técnicas, muito levemente mas que vão sendo inseridas em contextos de jogos, em contextos de danças de canções, para eles...

Investigadora – Ou seja, vocês não acham que são muito utilizados só para as festinhas das escolas?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Também. Isso é o que somos visto, como somos vistos muitas vezes.

Investigadora – É?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Embora nós [eee]...porque é assim, lá está, isto foi melhorando, a relação foi melhorando mas inicialmente era mesmo, ninguém queria saber deles, principalmente os de música, não é, porque os professores de música então é que são aqueles que servem para as festas [risos]. Nunca ninguém queria saber ao longo do período e chegava à altura do natal então já apareciam os professores. Neste momento há a mesma ligação mas, as festas de natal [...] as comunhões pascais, carnaval, há escolas que isso fica inteiramente à responsabilidade dos professores de música.

Investigadora – [hmm, hmm]

Ac. Mús. Fernandes Fão – Isso aí é por completo.

Investigadora – [hmm, hmm]

Ac. Mús. Fernandes Fão – [eee] Agora nós tentámos, tudo bem seguir isso, faz parte do programa tudo que seja canções, atividades extra [eee], tentámos incutir sempre outras coisas ali e ligar sempre isso ou outras coisas mais, mais...

Investigadora – Mas já, já está-me a dizer que já existe, que isso já é feito com essas articulações.

Ac. Mús. Fernandes Fão – É assim, neste momento já [...] já é feito uma articulação...

Investigadora – Os meninos já se comportam direitinhos já, ou ainda...

Ac. Mús. Fernandes Fão – Sim. Regra geral acho que, é assim, eu acho que já entendem, no geral já entendem que é mais uma aula que têm ali, embora seja uma atividade de enriquecimento, eles estão ali. Eu costumo dizer que não é obrigatória até se inscreverem.

Investigadora – [hmm, hmm]

Ac. Mús. Fernandes Fão – Se não é obrigatória é uma aula comum como qualquer uma das outras em que eles têm de se portar como se portam nas outras

Investigadora – E contato com os pais? Tem contato ou esse contato é feito através de diretor de turma?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Normalmente é. É assim, normalmente é feito o contato com o professor de turma e o professor faz o contato com o pai.

Investigadora – Ou seja, vocês não têm ligação direta com os pais?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Normalmente não. Se houver algum problema ou alguma sugestão isso aí sim. Faz-se a ligação, o professor faz a ligação e põe os dois em contato. Muitas vezes ao sair da escola eles acabam por ter essa ligação mas primeiramente o que nós temos como fundamento é eles haver a ligação. Primeiro, ao professor de turma para o professor de turma também ter o conhecimento se é um aluno que se porta mal constantemente. Primeiro o professor de turma ter noção para depois comparar se isso acontece só nas atividades ou nas aulas também e depois então passa ao pai. Depois de conversarem, eles juntam-se os três ou então falam só os dois, mas isso...

Investigadora – Então, não...tem alguma sensibilidade...existe uma adesão grande às AEC's?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Sim. É assim, [eee] eu acho que a regra geral na maior parte das escolas eu acho que anda à volta dos 98, 99%.

Investigadora – E porquê que acha que isso acontece?

Ac. Mús. Fernandes Fão – O aderirem?

Investigadora – Sim.

Ac. Mús. Fernandes Fão – É assim, alguns casos é porque gostam mesmo. Muitas vezes eu acho que é um bocadinho mesmo uma ocupação, como os pais não têm onde deixar então deixa-o ir então para aquelas atividades, assim pelo menos estão ocupados.

Investigadora – É?

Ac. Mús. Fernandes Fão – É. Isso funciona muito. É assim, há, muitas das vezes se calhar até acontece isso pelos pais. Os miúdos gostam muito e dão valor, porque acontece muitas vezes isso, mas por parte dos pais não se nota esse valor.

Investigadora – É mais pelos miúdos?

Ac. Mús. Fernandes Fão – É! Os miúdos dão realmente valor e gostam e querem. Os pais querem-no lá porque eles não têm o que fazer e se tivesse atividade se calhar até às sete horas se calhar metíamos não porque achavam

que era produtivo para o crescimento do aluno mas porque estavam ali pelo menos para entretê-los umas horinhas.

Investigadora – Pois [risos]. [aaa] Portanto, eu não sei...a nível de conteúdos quer realçar alguma questão?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Não, é assim, nós embora seja sempre realçado nas reuniões que são atividades de enriquecimento, nós tentamos sempre, como estava a dizer-lhe um bocadinho, [eee] aprofundar mais os conteúdos e porque as orientações que nos são dadas, nós não temos orientações a dizer “não, isto é tudo [eee] para entreter”, não! Há orientações mesmo em que nós podemos aprofundar as coisas e nós tentamos sempre seguir para eles levarem alguma coisa e aprenderem alguma coisa realmente.

Investigadora – Uma vez que a mim interessa mais o agrupamento Arga e Lima, a escola nomeadamente de Fontão S. Pedro de Arcos [aaa] a nível de música há adesão?

Ac. Mús. Fernandes Fão – [eee] Eu acho que a adesão daqueles lados está à volta dos noventa e qualquer coisa, cem por cento.

Investigadora – Até porque aquilo é um agrupamento dos dois, não é?

Ac. Mús. Fernandes Fão – É dos dois lados.

Investigadora – E portanto tem conhecimento do quê que se passa do outro lado?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Não. Realmente não temos essa...

Investigadora – E com a escola, a gestão disto é feita de forma...

Ac. Mús. Fernandes Fão – Natural como as outras.

Investigadora – É?

Ac. Mús. Fernandes Fão – É! É assim, nós a forma como, o facto de ser um agrupamento que temos dois lados, a nós isso é feito exatamente da mesma forma que como os outros e, e até os próprios professores que estão nesse agrupamento, estão noutra agrupamento e a gestão é feita da mesma forma.

Investigadora – Ou seja, vocês têm, vocês têm professores...

Ac. Mús. Fernandes Fão – Que estão em mais do que um agrupamento...

Investigadora – Sim, mas agrupamento do concelho de Viana?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Não, não, não. Sim, só Arga e Lima...

Investigadora – Pois, porque Viana chama aqui toda a gestão, não é?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Sim, sim, sim. Aí depois é.

Investigadora – Está bem. [eee] Portanto, a nível de recursos têm o apoio não é?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Sim, temos apoio porque se não temos mais neste momento é porque achamos que não seria necessário a nível de instrumentos.

[eee] Vamos pedindo nas escolas porque isso, pedimos para ser escolas a adquirir a nível de rádios ou auscultadores com umas colunas melhores porque se não depois não há condições para, lá está para as canções para as danças porque as colunas que existem nos computadores não têm qualidade nenhuma e que...se tiverem os miúdos todos a cantarem já não ouvem o som e [eee] isso aos poucos tem sido adquirido.

Investigadora – Estava à um bocado a falar do perfil dos vossos monitores a nível de habilitações literárias, que não existia ninguém formado em música...

Ac. Mús. Fernandes Fão – Sim, temos alguns mas poucos.

Investigadora – Poucos mas que recorriam... e a nível, mas são geralmente professores que não são colocados? Estão desempregados?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Quer dizer, professores que não são colocados...é assim, nós temos alguns que já estão connosco há [...] três, quatro anos.

Investigadora – A nível das AEC's só? E são professores aqui na escola também?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Também temos mas os que são professores aqui na escola, esses são professores com habilitações.

Investigadora – [hmm, hmm]

Ac. Mús. Fernandes Fão – Por aqui, nós aqui só temos...

Investigadora – Claro.

Ac. Mús. Fernandes Fão – Tem que ser mesmo, não é! E às vezes completamos horários com AEC's e aí conseguimos ter mais professores habilitados. Depois temos outro grupo de professores que são professores educadores como disse, que vieram o primeiro ano e que não tem conseguido colocação e então tem ficado de ano para ano.

Investigadora – [aaa] Isto acaba...como é que interfere as AEC's no vosso negócio? Negócio entre aspas, não é, porque isto é privado?

Ac. Mús. Fernandes Fão – [eee] É semiprivado.

Investigadora – Ai é semiprivado.

Ac. Mús. Fernandes Fão – É! Isto acaba por não ser um negócio [risos] pelo contrário.

Investigadora – Mas acha que...pois...

Ac. Mús. Fernandes Fão – Se fosse um negócio não nos metíamos nisto...

Investigadora – Negócio entre aspas...

Ac. Mús. Fernandes Fão – Sim, sim, sim.

Investigadora – Por exemplo, a nível da expressão plástica eu falei com a associação cultural e recreativa Unhas do Diabo [aaa] e no fundo eles são uma

associação e facilita em termos de divulgação junto das escolas das atividades de teatro que eles desenvolvem por exemplo, o instituto britânico acaba por conseguir se calhar angariar [eee]...

Ac. Mús. Fernandes Fão – É assim, nós neste sentido se calhar também pode funcionar um bocadinho mas nós temos outra coisa para além das atividades de enriquecimento curricular para esse objetivo. O que nós fazemos..., nós temos...

Investigadora – São ATL´s, vocês têm ATL´s?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Não. Nós fazemos é nos quartos anos de escolaridade [eee] de algumas escolas, tivemos que cortar com os cortes que houve, nós o objetivo era estarmos nas escolas todas do município mas tivemos que recuar outra vez e eliminar algumas escolas.

Investigadora – Mas isto é extra AEC´s?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Extra AEC´s. Isto faz parte mesmo, aí nós entramos mesmo no programa letivo [eee] em que nós vamos às escolas dar aulas de...com instrumentos específicos.

Investigadora – Mas isso entra no currículo formal?

Ac. Mús. Fernandes Fão – [eee] Sim, porque entramos como professores coadjuvantes. [eee] Ou seja, nós [eee] aí nesses sítios nós fazemos [eee] o projeto como sendo os professores coadjuvantes dos titulares de turma, ou seja, o professor à hora de música teria que dar, não dá, damos nós e temos vários professores de instrumentos, violino, clarinete, trombone, trompete...

Investigadora – E como é que funciona em termos de contratação?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Isso somos nós. Isso somos nós, academia que...é uma oferta que nós fazemos...

Investigadora –Áh! De forma voluntária?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Sim, sim, sim

Investigadora – Áh!

Ac. Mús. Fernandes Fão – Isso é uma oferta nossa às escolas. Primeiro para dar a possibilidade de experimentar ao 4º ano. Lá está, para depois poderem seguir ou não para o 5º ano de escolaridade.

Investigadora – Vocês têm aqui 5º ano, é?

Ac. Mús. Fernandes Fão – [eee] Temos alunos no 5º, 6º, 7º até ao 12º ano. É o chamado regime articulado. Temos esse coletivo também é regime articulado mas não pagam. É financiado, é um regime financiado mas em contrapartida as notas contam para o currículo deles. Eles são dispensados das disciplinas na escola para ter as nossas. Então nós fazemos essa [...] esse trabalho nas primárias para fazer um despiste de alunos que gostam, que não gostam, que

poderão gostar e até gostar muito e não gostar de um instrumento e não gostar de outro.

Investigadora –[hmm, hmm]

Ac. Mús. Fernandes Fão – Então fazemos esse trabalho nas primárias...

Investigadora – Ou seja, também existe uma contrapartida no fundo?

Ac. Mús. Fernandes Fão – É assim, é assim, porque se não com as AEC's acabávamos por não ter a perceção porque depois, aqui a nível depois de cima, a nível de união de trabalho é mesmo muito a sério. Nós tentamos manter, embora cada vez...

Investigadora – Então vocês [eee] vão buscar muitos alunos depois que seguem aqui...ao 4º ano, não é?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Sim.

Investigadora – Que seguem aqui o ensino...

Ac. Mús. Fernandes Fão – Vocacional.

Investigadora – Até ao 9º, é isso?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Até 12º.

Investigadora –Áh, 12º.

Ac. Mús. Fernandes Fão – Vai até ao 12º. O que vai acontecendo é que no 5º e 6º temos muitos.

Investigadora – E aí são privados ou...

Ac. Mús. Fernandes Fão – Não, é público. É público. Porque é assim, isto a nível de academia a única coisa que é privada é a gestão, depois tudo o resto é público. Isto a nível de tempo de serviço, a nível do alunos, de notas e tudo, isso é tudo público porque nós temos que mandar tudo igual para...pela DREN, pelo PH. É exatamente assim igual ao público. Só temos gestão...

Investigadora – Privada.

Ac. Mús. Fernandes Fão – Privada.

Investigadora – [hmm, hmm]

Ac. Mús. Fernandes Fão – O resto funciona tudo exatamente como, como o público.

Investigadora – [hmm, hmm] Já estou a perceber.

Ac. Mús. Fernandes Fão – [eee] O que acontece é que os alunos do 5º e 6º é numa de vivência e vão-se apercebendo quando vão...porque tem de estar por ciclos...quando tem o passe se vão para o 7º então aí já [...] há alunos a desistir como é normal e então depois quando vão para o 10º, então aí muito mais porque aí é a altura das decisões como é na escola, não é, como quando

querem ir para o curso de humanidades ou científica ou economia, aqui é a mesma coisa.

Investigadora – Como é que considera esta gestão da câmara recorrer a várias entidades locais e que trabalham aqui no terreno? Ou seja, de ser esta a forma de gestão das AEC's?

Ac. Mús. Fernandes Fão – É assim...

Investigadora – Tendo, tendo conhecimento do que se passa nos outros municípios.

Ac. Mús. Fernandes Fão – Eu acho bem. Acho bem porque por uma questão, porque é assim porque cada [...] cada parceiro neste caso é especialista numa determinada área ou seja, está perfeitamente à vontade para corrigir, para melhorar, para trabalhar nessa área o que quer que seja...

Investigadora – Mas a nível não é mais precário para os docentes e para os monitores?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Isso acaba por ser a mesma coisa. É assim...

Investigadora – Aqui passam recibo verde, não é?

Ac. Mús. Fernandes Fão – É assim, mas isso...é assim, no nosso caso é opção porque [eee] [...] no nosso caso é opção porque é assim há possibilidade de haverem contratos...[eee] é lógico que vão receber menos ao final do mês.

Investigadora – Mas porquê?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Porque é assim, nós temos uma verba que nos é transferida do município. [eee] Essa verba é totalmente para os professores.

Investigadora – Que é 15 €?

Ac. Mús. Fernandes Fão – É 15€ à hora. Se nós temos que lhes fazer um contrato não podemos fazer um contrato a 15€ [eee] porque nós depois temos um encargo da segurança social [eee] de 23%. Nós não recebemos mais nada por isso ou seja, esses 23% não podem sair do nosso...dos nossos cofres como se costuma a dizer não é, ou seja, essa parte a ser feita teria de sair na mesma da parte do professor. E é o que acontece nos outros municípios porque eles não recebem a 15€. A contrato, eles recebem a 8, a 9, a 10, a 11.

Investigadora – [hmm, hmm]

Ac. Mús. Fernandes Fão – Ou seja, e é isso que acontece. Eles recebem a contrato, recebem menos. Ao chegar ao final das contas acaba por levar mais ou menos a mesma coisa. [eee] A contrapartida é que houve professores aqui este ano que nós ao propor-nos a questão dos contratos e houve pessoas mesmo que preferiam não, porque na segurança social enquanto que se for a contrato têm que pagar à segurança social na totalidade, não há volta a dar. A recibos



como recebem só até a um determinado nível, ma maioria das vezes até conseguem reduções ou seja, no final até acabam por receber...

Investigadora – Mas é muito mais precário?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Sim.

Investigadora – Conta na mesma como tempo se serviço quer num caso quer no outro?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Sim, sim, sim. Agora...

Investigadora – Mas não tem direito a subsídio?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Não tem direito a subsídio.

Investigadora – Enquanto que no contrato...

Ac. Mús. Fernandes Fão – Enquanto que no contrato tem.

Investigadora – [hmm, hmm]

Ac. Mús. Fernandes Fão – E eles próprios, principalmente casos de educadores e 1º ciclo, preferem por uma questão que o contrato fixa-os não é, e é assim, se estivéssemos a falar de horários, voltando à questão inicial, se estivéssemos a falar de horários de quinze, dezasseis, dezoito horas não tinham problema nenhum com isso. Estão à beira de casa ou estão relativamente perto mas estamos a falar de oito horas na maioria dos casos. É muito difícil estarem a fixar-se a um horário de oito horas e saber que dali a um mês podem ser contratados por um de vinte e duas.

Investigadora – Pois.

Ac. Mús. Fernandes Fão – Então, caba por ser um risco. Acaba por ser melhor estar na condição que estão. Não é boa...não! Mas acaba por ser melhor tendo em conta os salários reduzidos.

Investigadora – [aaa] Imagine que as AEC's terminavam. [...] Como é que era?

Ac. Mús. Fernandes Fão – É assim, nós academia...

Investigadora – Não estou a dizer que vão acabar [risos]...

Ac. Mús. Fernandes Fão – Sim, sim [risos]. Não é assim, há essa possibilidade...é assim nós academia íamos tirar trabalho [risos] mas, a nível de...como academia íamos funcionar igual.

Investigadora – Acha que alterava a vida, o quotidiano dos meninos, da escola, da...

Ac. Mús. Fernandes Fão – É assim, eu a esse nível acho que iria alterar, é assim, acho que sairiam a perder, a meu ver iam sair a perder. Agora o que iria acontecer se um dia alguém pensar a nível de governo ou nas instituições em acabar com as AEC's vão ter que ter boa uma solução ao lado...

Investigadora – Uma alternativa?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Um alternativa ao lado porque a partir do momento que deram a oferta dos pais poderem entregar os meninos até às cinco e meia, tirá-la vai ser praticamente impossível. [eee]...

Investigadora – Ou a pagar não é?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Pois!

Investigadora – Pode ser a tirar do bolso dos pais [risos].

Ac. Mús. Fernandes Fão – E aí eles terão de ter uma alternativa porque não estou a ver. [eee] Agora a alternativa, a meu ver, será muito pior para...dependendo das circunstâncias mas virá a ser pior para os alunos.

Investigadora – Mas vocês consideram que tem muita autonomia nas AEC's, não tem?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Não é assim, nós...é assim, temos autonomia no sentido de gerir o que queremos dar, o que damos...nós tentamos fazer à nossa maneira entre aspas. Tentar seguir tudo bem, mas tentar inculcar o que nós achamos que como instituição também do ensino educacional, tentamos fazer chegar a parte séria da música, não achar que a música como é inculcada a maior parte das vezes e como está antes de ahver AEC's no 5º e 6º ano é metida ali a música como sendo uma atividadezinha...

Investigadora – Nota diferenças na [aaa]...

Ac. Mús. Fernandes Fão – Nota-se diferenças.

Investigadora – Nota-se?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Nota-se e mesmo se falar com um professor de 2º ciclo [eee] eles próprios [eee] dizem que estão muito diferentes os miúdos que pegavam há seis anos atrás e os miúdos que pegam hoje em dia.

Investigadora – [hmm, hmm]

Ac. Mús. Fernandes Fão – Aquele trabalho inicial já está feito.

Investigadora – Pois.

Ac. Mús. Fernandes Fão – Ou seja, podem trabalhar coisas muito mais avançadas. Trabalhar música mesmo já...

Investigadora – Mesmo a nível de competências de expressão...

Ac. Mús. Fernandes Fão – Sim. Já é feito um trabalho...lá está, a nível de expressão motoras, expressão dramática...é feito já um trabalho com eles que antes só era possível fazer no 5º ano e que não dava para fazer nada porque dois anos estava ali, com manuais...

Investigadora – Mas não acha que demora, que os miúdos estão muito tempo na escola?

Ac. Mús. Fernandes Fão – [...] Eu não acho que estejam muito tempo. Eu acho é que podia ser aproveitado de outra forma. Eu continuo a achar que...

Investigadora – É essa questão da flexibilização dos horários?

Ac. Mús. Fernandes Fão – É! É, é e isso aí, lá está é uma opinião que vale o que vale mas que eu acho que os miúdos teriam outro rendimento mesmo nas áreas científicas porque eu acho que há insucesso na matemática, há insucesso no português e então mais horas de matemática e mais português. Tira-se ao estudo do meio e tira-se, quer dizer ao 1º ciclo tira-se ao estudo do meio e então, tem uma manhã inteira só matemática. Eles chegam ao final da manhã e querem lá saber da matemática, já não ouvem nada do que está, do que está ali a ser dado...uma manhã inteira português...eu acho que devia ser dividido de outra forma. A nível de horas se for bem estruturado, de outra forma bem estruturado, na minha opinião, não que dizer que esteja certa [risos][eee] acho que seria mais produtivo para eles e não sairiam tão cansado no final do dia porque uma coisa é certa, eles são, eles têm um horário mais cheio na primária do que tem no 5º ano.

Investigadora – Pois.

Ac. Mús. Fernandes Fão – Eles no 5º ano no mínimo tem duas tardes livres. Têm uma manhã e uma tarde enquanto que no primeiro ciclo não têm. Eles entram às nove e saem às cinco e meia e não têm horas livres no meio enquanto que no, depois no 5º ano eles têm intervalos no meio para arejar a cabeça para além do intervalo maior, como na primária tem um intervalo maior mas, na escola seja uma maior mudança porque tem muitos professores mas tem vários intervalos no meio que lhes dá para...

Investigadora – Para espairecer?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Para espairecer, para arejar um bocadinho a cabeça.

Investigadora – E ali não.

Ac. Mús. Fernandes Fão – E eu acho que é isso que lhes facilita um bocadinho e acaba por se adaptar.

Investigadora – [hmm, hmm]. Tem mais alguma coisa a dizer sobre as AEC's que queira acrescentar?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Não.

Investigadora – É tudo?

Ac. Mús. Fernandes Fão – Acho que é tudo.

Investigadora – Pronto, muito obrigada e desculpe lá.

## **Entrevista 9 – Câmara Municipal de Viana do Castelo – Departamento da Educação**

Investigadora – [aaa] Entrevista com o Dr.º Isaiás da Câmara Municipal de Viana do Castelo, diretor de departamento na área da educação da câmara municipal. Dr.º Isaiás esta já não é a nossa primeira conversa [aaa] já falamos sobre, sobre algumas questões relacionadas com a temática em questão, de qualquer forma eu gostaria de perceber [aaa] como é que a câmara municipal de Viana encara a [aaa] a transferência de competências [aaa] na área das atividades de enriquecimento curricular [aaa] desde, desde a sua implementação.

CMVC – A câmara municipal em relação às atividades de enriquecimento curricular ou as AEC's, tem desde o primeiro dia considerado que as mesmas representariam uma mais-valia para as famílias em termos de satisfação das necessidades que estas sentem de terem algum acompanhamento dos seus filhos até ao período mais tardio e que satisfaça por isso a necessidade dos seus próprios empregos. Do ponto de vista da estruturação das atividades a avaliação que a câmara tem feito é globalmente positiva sendo que, o modelo das atividades de enriquecimento curricular tal qual está formulado revela-se bastante redutor na medida em que, começando na estrutura das respostas e no financiamento ele empurra as atividades para um determinado campo e limita o leque das ofertas que se poderiam gerar para as atividades de enriquecimento curricular.

Investigadora – Ou seja, está a falar concretamente de existirem orientações na legislação que implicam a atividade física, plástica, etc. Ou seja, relativamente aos conteúdos acha que não devia ser tão redutor ou, ou...

CMVC – Não é tanto aos conteúdos, é o quadro de ofertas. O despacho das AEC's considera que a oferta composta pelo inglês, atividade física e desportiva e a música são mais importantes do que as outras todas que pudessem ser constituídas e isso revela-se no financiamento já que este pacote tem um financiamento que é quase o dobro do outro como se, os técnicos que pudessem eventualmente dar áreas laboratoriais, o ensino das ciências experimentais, as expressões dramática ou outras detentores de habilitações até muitas vezes superior à de alguns outros docentes que são responsáveis pela área da música por exemplo, não tivessem o mesmo valor o mais valor do que isso ou seja, que fossem pagos por um valor muito menor. Ora isso é uma situação que condiciona os municípios na estruturação das próprias ofertas,

levando-os sempre a ir para o pacote que é financiado pelo máximo que é o pacote de inglês, a atividade física e a expressão musical em prejuízo de outras áreas que poderiam ser mais enriquecedoras para os alunos na medida em que poderiam diversificar a ocupação do tempo, que é longo muitas vezes, dentro dos próprios edifícios na medida em que há alunos que chegam à escola às oito e saem lá por volta das dezoito horas. Tem um tempo de permanência de dez horas dentro dos mesmos espaços o que é extremamente prejudicial.

Investigadora – O...a câmara de Viana em termos de flexibilização de horários como é que é as AEC's? É tudo a partir das três e meia ou...

CMVC – A câmara de Viana tem o princípio que articulou com os agrupamentos que é o das atividades decorrerem sempre que possível a partir das quinze e trinta, mas tem um outro princípio que é o de haver pelo menos um dia por semana onde haja flexibilização. Isto decorre por um lado a necessidade de aproveitar melhor os recursos disponíveis em algumas áreas onde há carências, nomeadamente na música e sobretudo também dentro da atividade física e desportiva dar outras ofertas que não seria possível dar dentro do contexto dos edifícios das escolas, refiro-me concretamente à utilização dos planos de água das piscinas, etc., para atividades que têm de ser dadas portanto, que exigem um tempo de deslocação superior a sessenta minutos que permite que se estructurem os tempos de outra forma.

Investigadora – Mas isso também não tem a ver com o facto dos professores titulares [aaa] não permitirem essa flexibilização?

CMVC – [eee] Os professores titulares do 1º ciclo têm um quadro histórico de referência do seu horário, que eles chamam de seu horário que é das oito e meia às quinze e trinta [eee] e agarram-se muito a esse referencial histórico, que não está escrito, para se, para não quererem aderir ao [eee], à flexibilização do horário na medida em que isso lhes cria algum desacerto nesse mesmo esquema tradicional.

Investigadora – Mas não considera que essa flexibilização poderia [aaa] levar a uma otimização dos recursos ou seja, a nível de gestão das AEC's eu sei que a câmara de Viana chama a si toda a gestão ou seja, contrata os docentes...os monitores, que são docentes não é, embora, não acha que se calhar com esta flexibilização haveria uma redução de custos para a câmara porque implicaria um menor número de contratação?

CMVC – Com essa flexibilização, com uma maior flexibilização haveria duas ou três, emergiam duas ou três situações. Por um lado seria potenciada a melhor utilização de equipamentos municipais. As três piscinas municipais poderiam

estar sujeitas a uma utilização mais profunda por este nível de população por outro lado permitiria que os horários dos docentes fossem menos fragmentados isto é, que houvesse docentes com relação contratual com um número de horas bastante mais significativo o que, do ponto de vista dos docentes seria também um fator com alguma atratividade. Permitiria numa área como a música, há uma escassez de recursos qualificados em maior, permitia que os poucos recursos qualificados gerassem uma oferta mais abrangente, à partida de melhor qualidade.

Investigadora – [hmm, hmm] Voltando um bocadinho aos professores titulares, [aaa] a câmara sente alguma tensão entre o estatuto do professor titular no fundo e o monitor ou o docente das AEC's?

CMVC – Eu diria que não se pode falar de uma tensão. Poderá haver alguma resistência natural sobretudo dos docentes mais antigos a esta transformação que muitas vezes reside mais no horário do que noutra coisa mas não há uma [aaa]...

Investigadora – Conflito? Tensão?

CMVC – Não há uma tensão entre as duas partes. Pelo contrário, os docentes titulares de turma tendem cada vez mais a articular com os responsáveis das áreas das, das atividades de enriquecimento curricular, trabalho que tem a ver com o desenvolvimento do próprio currículo da turma e que depois se concretiza em ações pontuais, em geral nos finais do período, seja em eventos, seja em festas, seja em datas comemorativas.

Investigadora – Mas só aí nas festividades? Porque a lei prevê que seja uma articulação...

CMVC – Essa articulação decorre em geral ao longo de todo o tempo e é feito sempre institucionalizada ao nível do conselho de docentes barra departamento de docentes do 1º ciclo mas [eee] ganha maior expressão nas festas e nos eventos porque é quando vem para o público o trabalho feito, colaborativo feito dentro do contexto dos estabelecimentos.

Investigadora – Tendo como referência não este ano letivo mas os anteriores, [aaa] o meu objeto de estudo é o agrupamento Arga e Lima por ser um agrupamento intermunicipal ou seja, integra escolas de Viana e escolas de Ponte de Lima, ou seja, em termos de território administrativo implica dois municípios, em termos de território educativo implica duas formas de gestão completamente diferentes. [aaa] Como é que a câmara de Viana sente por parte do agrupamento esta, esta, [...] se existe alguma tensão ou se o agrupamento consegue lidar porque são duas formas de gestão completamente diferentes.

CMVC – Da perceção pessoal que tenho [eee] não existe da parte, dentro da estrutura da administração educativa do agrupamento de escolas Arga e Lima, uma tensão em relação a nenhuma das câmaras. As câmaras têm uma ação diferente, posiciona-se na operacionalização da sua política de forma diferente mas os objetivos não tendem, estão muito próximos um do outro quer na área do social, quer o apoio aos projetos educativos, etc. O problema coloca-se mais às vezes na concretização de pequenas ações. [eee] A articulação dos municípios é feita de uma forma sistemática ao nível do concelho geral, onde os dois têm os seus representantes e onde por norma estão presentes às reuniões, que é um bom dado que é sempre importante, raramente falham sendo que, isso permite que nesse contexto o concelho geral como órgão estratégico do agrupamento e da gestão desse território que é mais abrangente do que concelho de Viana portanto, porque abarca duas freguesias de Ponte de Lima, se consigam estabelecer as pontes para diminuir eventualmente alguma, algum pequeno problema que possa acontecer. O que é facto é que até aos dias de hoje não há conhecimento de nenhuma tensão. Há conhecimento de duas realidades de operacionalização das políticas no terreno, a da câmara de Viana e a da câmara de Ponte de Lima, que não sendo iguais não entram em tensão uma com a outra.

Investigadora – [aaa] Qual é a sua perceção? Conhecendo as duas, tendo conhecimento das duas, na sua opinião [aaa] qual é que acha que é a que traz mais-valias, [eee] e em que termos é que...

CMVC – A câmara de Viana desenvolve ação na educação de uma forma muito direta e muito estruturada quer em relação aos quadros dos apoios, quer depois em relação aos projetos em si, de atividades, de transportes, etc., e fá-lo de uma forma direta quer nas cantinas, quer noutros serviços. A câmara de Ponte de Lima pelo conhecimento que tenho fá-lo de forma indireta utilizando [aaa], utilizando a implicação das associações de pais para contratação de recursos, etc. Estes dois modelos têm virtudes e têm defeitos. O modelo nosso, eventualmente mais centralizado que na à centralista dá uma resposta mais estruturada e sempre muito mais garantida na medida em que os recursos são fixos e a mobilidade é menor...

Investigadora – Ou seja, está a falar em termos de contratação de professores?

CMVC – Pessoal, de professores, de cozinheiros, de tudo, tudo o que tem a ver com as AEC's. Portanto, em Viana, em Viana a contratação do pessoal das AEC's é feita diretamente pelo município enquanto que em Ponte de Lima é feita em colaboração com empresas e instituições. Ora, do ponto de vista do controlo

e articulação, o modelo de Viana sendo mais centralizado permite uma visão mais abrangente, o de ponte de Lima do ponto de vista das instituições permite que estas instituições, [eee] associações e IPSS consigam emergir com mais força no tecido social e local, mas quanto se passa para as empresas que prestam serviços, haverá um eventual decréscimo. [aaa] Se me perguntar a mim a minha opinião pessoal, julgo que o modelo no atual enquadramento das AEC's, o modelo de a câmara centralizar toda a estrutura da oferta e de coordenar e de articular com todos os agrupamentos e da mesma forma, cria algum tratamento mais igual que os outros...

Investigadora – Mas isso não implica maiores custos para câmara?

CMVC – Não está provado que assim seja, na medida em que a câmara, os encargos que tem, à partida são idênticos ao que a outra autarquia terá no cumprimento do despacho que é pagamento com base nos índices que estão definidos e tanto vale ser do município vizinho como deste município, os custos destes fatores serão idênticos.

Investigadora – E vocês quanto é que pagam à hora do monitor?

CMVC – Confesso que não sei mas é o que está como técnico superior e é o que está tabulado. Todos os contratos, todos os docentes que trabalham com a câmara de Viana tem contrato de trabalho em funções públicas e...

Investigadora – E portanto, depois têm direito a subsídios de desemprego?

CMVC – Tem direito a todas as regalias que o contrato de trabalho das funções públicas lhe advém, coisa que não poderei dizer, não conheço em relação à situação de Ponte de Lima, não conheço essa realidade.

Investigadora – Que é a recibos verdes e em termos de emprego é mais instável.

CMVC – Mais precário.

Investigadora – Mais precário. [aaa] Muito bem! [eee] Relativamente aos pais [eee], ou seja, qual é que acha que será o principal motivo dos meninos frequentarem as AEC's? Eu não sei, eu penso que há, tem havido uma cobertura ou uma adesão quase 100%, noventa e tal por cento, [aaa] muito próximo dos cem, [aaa] mas porquê esta adesão? Acha que é mais por necessidade do, do quotidiano das famílias, do interesse das atividades em si, por...quais pensa que são os principais motivos?

CMVC – Os principais motivos na minha perspetiva residiriam por um lado na perceção das famílias, que as famílias têm, que determinadas áreas disponibilizadas no quadro das AEC's nomeadamente a iniciação à língua inglesa, possa constituir uma mais-valia para as aprendizagens futuras dos seus,



dos seus filhos e portanto, representam um investimento futuro feito nesse campo. Do ponto de vista...isto por um lado, por outro lado...

Investigadora – Ou seja, o interesse pela atividade concreta o inglês.

CMVC – Pela atividade em concreta pelo inglês. Em relação à música e à atividade física eventualmente haverá uma percepção algo diferente e menos centrada. Do ponto de vista social também é verdade que muitas famílias têm necessidade de garantir a guarda, entre aspas, dos seus filhos até aos períodos que se compaginem com os horários das suas atividades laborais ou seja, há necessidade que as crianças fiquem no espaço da escola mais tempo de forma a que as famílias depois os possam levar quando já estão de regresso do seu trabalho. [aaa] Essa também é uma, uma situação mas há uma coisa que se verifica é que há famílias que por opção, por opção, se lhes fosse dada essa opção não escolheriam todo o pacote das atividades, escolheriam partes do pacote reservando para si uma margem de autonomia muito grande para inscreverem os filhos noutras atividades ou eventualmente em nenhuma atividade e estando apenas com a família mais tempo. Mas como as atividades de enriquecimento curricular estão estruturadas com um pacote de três, isso tem criado alguns constrangimentos por um lado na organização das atividades e por outro lado depois na gestão corrente das mesmas, por isso é que há às vezes algum conflito por causa das faltas sucessivas que alguns pais, que algumas crianças as fazem a certas atividades que são menos valorizadas pelas respetivas famílias e portanto, procuram que os filhos regressem mais cedo quanto possam a casa.

Investigadora – Pois, porque uma das coisas que me tenho apercebido é que [eee] muita gente se queixa dos meninos passarem um tempo, demasiado tempo em contexto escolar, [aaa] e que muitas vezes isso se revela depois no comportamento dos meninos. A câmara tem algum conhecimento desta diferença de comportamento entre, com os professores titulares durante o currículo forma e durante as AEC's?

CMVC – A percepção que a câmara tem e está expressa nos inquéritos que faz de avaliação final do ano aos diversos elementos que estão envolvidas nas AEC's, sejam os alunos, os pais ou os docentes é de que o excessivo tempo de permanência na escola gerará, gerará alguma instabilidade e eventualmente um aumento de alguma conflitualidade de alunos nos tempos mortos. Acresce a isso, é que nas atividades das AEC's haverá também por vezes menos enquadramento de pessoal auxiliar de ação educativa o que também fragiliza o acompanhamento das mesmas crianças. Em concelhos gerais têm sido

referenciados pelos professores, pelos representantes dos professores titulares de turma, algumas situações de forma localizada a aparecerem problemas de grupos mais indisciplinados nesses tempos mas isso também poderá ter a ver com [aaa] o tipo de docente que comanda essas próprias atividades, com o perfil da pessoa...

Investigadora – Os perfis dos monitores das AEC's?

CMVC – Os perfis dos monitores das AEC's que eventualmente possam ter alguma fragilidade e revela alguma fragilidade de competência para conter o grupo e dominar o grupo.

Investigadora – Em geral qual é esse perfil?

CMVC – Nós, nós, o perfil que a câmara tem definido é de pessoas licenciadas no ensino de, como primeira opção e só no caso da música porque há uma escassez muito profunda de docentes com habilitação própria e porque os horários também não permitem estruturar grandes horários porque não se aproveitam esses mesmo docentes, há um número ainda significativo de professores de currículo relevante ou seja, professores que não têm uma formação académica de base para o ensino e que à partida poderão ter até algumas fragilidades que são acompanhadas no dia-a-dia através de uma ação que a entidade tem, a entidade parceira da música que é a academia e a escola profissional de música, no acompanhamento de ações de formação que faz trimestralmente com os docentes envolvidos que não detêm habilitação própria.

Investigadora – [aaa] Ou seja, vocês recorrem à academia de música?

CMVC – Como parceiro na música.

Investigadora – Só na música?

CMVC – Só na música mas as condições de recrutamento são exatamente as mesmas que o município segue em relação às outras.

Investigadora – Em que termos então é que há essa parceria?

CMVC – Temos um protocolo estabelecido e conforme o despacho aponta, em que a câmara delega na academia a responsabilidade pelo enquadramento das atividades ou...

Investigadora – A nível pedagógico?

CMVC – A nível pedagógico, com a coordenação pedagógica e com o recrutamento de docentes feito e dos monitores feito na base idêntica à que está definida para as outras áreas de...

Investigadora – Ou seja, aí funcionam um bocadinho como o modelo de Ponte de Lima, é isso?

CMVC – Eu a percepção que tenho de Ponte de Lima na música é parecida, é parecida. Ponte de Lima terá outros modelos de parcerias com privados na área do inglês ao que julga saber. Já não é uma instituição, são empresas em contratação na prestação de serviços.

Investigadora – [hmm, hmm] Pois. [aaa] Estávamos a falar nos, nos perfis dos monitores. [aaa] São pessoas geralmente que têm falha, docentes já que têm falhas de horários nas escolas ou são docentes desempregados, recém-licenciados, [aaa]...

CMVC – São docentes, são docentes, são pessoas que detêm em regra formação para o ensino de áreas específicas seja do inglês, seja da música, seja da atividade física e desportiva que não encontram no sistema educativo colocação. Estão naturalmente à procura de emprego...

Investigadora – mas são, a faixa etária é mais baixa ou há de tudo?

CMVC – Não. Em geral são mais jovens, são. São pessoas de saída mais recente da formação [eee] de docentes.

Investigadora – Muito bem! [eee] Eu penso que abordamos quase todas as questões. Eu não sei se tem algum aspeto que queira, que queira referir ou...

CMVC – Em relação às AEC's gostaríamos de referir, do ponto de vista da percepção pessoal que eu tenho e da experiência que temos vivida, que o atual modelo tal qual está não...é um modelo que acabará por ser caro e poderá não ser [eee] tão eficiente como poderia ser. Do ponto de vista, quando se fala o eficiente, quer eficiente para responder às famílias e eficiente pelos conteúdos que pode disponibilizar do ponto de vista das aprendizagens futuras dos mesmos alunos. Acho que centrar três tempos na língua inglesa desde o primeiro ano, da música e da atividade física restringindo outras áreas por razões financeiras porque estão lá no próprio despacho, [eee] é redutor o que poderiam ser as próprias...as próprias AEC's elas poderiam ser mais enriquecedoras se o modelo fosse mais aberto e mais flexível. Permitiria que se reestruturasse respostas, manter o inglês eventualmente com menos um tempo, mantendo a atividade da música eventualmente em vez de três, dois tempos, a atividade física pela sua especificidade de tempo que precisa terá uma organização diferente na medida em que o aquecimento das crianças e depois a atividade e depois a questão da higienização dos próprios alunos implica um tempo acrescido. Teriam de ter uma organização muito própria mas poderiam emergir outras áreas complementares que atenuam aquilo a que se queixam as escolas que é, tudo tende a ir para a orientação do currículo e portanto poderíamos ir para as expressões, para o ensino das ciências de uma forma

lúdica e para outras áreas até que poderiam ser mais enriquecedoras em termos de desenvolvimento das crianças.

Investigadora –Essa maior flexibilização permitiria com certeza uma maior autonomia por parte da autarquia?

CMVC – Implica uma maior...de, dar uma maior autonomia ou seja, o despacho que estrutura as AEC's em vez ter quatro alíneas configuradas com o pacote A, pacote B, o C e o D deveria ter um pacote base e uma margem de organização que passaria para o local e que permitiria que depois, localmente se estruturassem outras respostas que não aquelas que estão lá.

Investigadora – Portanto, [eee] existe uma transferência de competências...

CMVC – Formal.

Investigadora – Formal [eee] mas,...

CMVC – Mas do ponto de vista prático, o campo dessa ação é...

Investigadora – É limitado!?

CMVC – É muito limitado.

Investigadora – Condicionado?

CMVC – Muito condicionado pela administração central.

Investigadora – ok. No fundo não existe uma autonomia [eee]...

CMVC – Não é uma autonomia delegada nem conquistada. Espero que isso possa um dia acontecer que é as AEC's serem reconvertidas para um figurino diferente deste que agora não vou enunciar, mas que dê ao local a possibilidade de emergência de outras respostas.

Investigadora – Pronto Dr.º, não sei se quer...para mim está ótimo. Eu agradeço-lhe muito.

CMVC – Eu é que agradeço.

Investigadora – obrigada.

CMVC – Sempre disponível.

Investigadora – Obrigada.

Investigadora – [aaa] Dr.º Isaías faltaram-me duas questões [eee] ainda há pouco [eee] mas que eu gostava também de ver esclarecidas que é, relativamente à planificação e acompanhamento das atividades e o acompanhamento que a câmara faz [aaa] relativamente às AEC's, como é que...

CMVC – A estruturação das atividades de enriquecimento curricular nos termos do que está previsto é da responsabilidade dos agrupamentos de escolas que os estabelecimentos pertencem. Nessa perspetiva a câmara respeita integralmente essa autonomia, essa referência. No dia-a-dia [aaa] o acompanhamento das atividades é feita dentro dos agrupamentos, ao nível do departamento dos

docentes do 1º ciclo e essas matérias são tratadas e muitas vezes depois são tratadas em termos de concelho geral numa fase posterior. No dia-a-dia a câmara tem dentro da equipa da educação também um interlocutor [eee] só para esse campo que faz também ele a articulação com os respetivos agrupamentos no sentido de acompanhar o desenvolvimento dessas mesmas atividades e sobretudo de limitar os danos que constantemente se colocam que resultam da constante saída de docentes que estão recrutados para serviços no ministério da educação que nos obriga a um trabalho de substituição que administrativamente não é muito fácil mas tentamos sempre minimizar. Nesse acompanhamento nós procuramos sempre não deixar a descoberto essas situações ou seja, como temos internamente mecanismos de acompanhamento nos temos também mecanismos de satisfação dessas necessidades pontuais que decorrem através de uma bolsa de horas que temos dentro dos docentes que já são nossos contratados.

Investigadora – Ou seja, está-me a falar concretamente quando existem faltas e eles tem que ser substituídos?

CMVC – Quando alguém pede para sair para o ministério da educação e que nós somos obrigados a substituir...

Investigadora – Ah, exato.

CMVC – Nós temos mecanismos de garantir que durante o período de tempo que decorre administrativamente a substituição as atividades sejam garantidas. No dia-a-dia sempre a que a câmara tem conhecimento da, de uma falta que vá ocorrer, ou seja, uma falta programada, a câmara também dá a garantia de substituição, aceitando recursos que tem em bolsa para esse tipo de situações.

Investigadora – Portanto, têm uma bolsa?

CMVC – Têm um bolsa de horas que permite sempre que possível, porque às vezes é uma questão de adequação dos horários porque são os mesmos que já estão e que tem outros compromissos dentro das AEC's que tem que tapar outros e portanto nem sempre é possível conciliar, mas procuramos sempre cobrir.

Investigadora – Na totalidade tem mais ou menos quantos?

CMVC – Cento e...entre a música e a atividade física e desportiva e o inglês, cento e quarenta docentes.

Investigadora – Isso é muito docente. [risos]

CMVC – É muito docente e isso cria problemas ao quadro de pessoal do próprio município e acho que estão ...03.25 (2ª parte) mesmo porque...

Investigadora – Porque eles pertencem ao município?

CMVC – Pertencem ao município, fazem parte do balanço social do próprio município e em final de ano gera sempre a ideia que a câmara tem um batalhão de gente que não faz coisa nenhuma e não é verdade. [risos]

Investigadora – Relativamente ao estado central, [aaa] como é que é feito esse acompanhamento?

CMVC – Em relação às AEC's, numa fase inicial havia imprevistos dentro do despacho a comissão de acompanhamento que presumo que ainda exista e que vinha anualmente fazer ao terreno, uma vez por trimestre, uma verificação aleatória...

Investigadora – Mas é em termos da DREN ou a nível mais...

CMVC – Da direção regional mesmo, com especialistas das áreas do inglês e da música e da atividade física. E essa avaliação [eee] produzia um relatório que depois era encaminhado para a CAP central com recomendações. Do ponto de vista do dia-a-dia o ministério da educação delegou nas autarquias através da transferência dos respetivos meios financeiros mas, não tem instituído um mecanismo de controle de como é feita a afetação desses recursos financeiros, sendo que em sede de avaliações que são feitas pela inspeção geral de educação sobre a atividade e gestão curricular, a questão das AEC's é também objeto de uma análise mais ou menos aprofundada em relação aos recursos que estão disponibilizados, à forma como estão organizadas e portanto há aí algum mecanismo de controle embora ele seja sempre feito de forma aleatória, não sistematizado para todas as unidades.

Investigadora – ok. [aaa] voltando um bocadinho à política educativa da câmara. [aaa] Existe uma, podemos dizer que existe uma política educativa local [aaa] ou é muito orientada muito ainda pelo estado central?

CMVC – Do ponto de vista educativo eu diria que as políticas são extremamente centradas, centralizadas e centrais. Do ponto de vista da concretização do terreno é que existe uns modos operantes da própria...que as autarquias dão à sua intervenção no terreno. Como sabem as competências das autarquias estão muito centradas na área dos edifícios, da ação social escolar em relação ao pré-escolar e ao 1º ciclo e aos transportes escolares e não estão para além de outros campos e, nessa perspetiva estão condicionadas e portanto a política municipal na educação está muito centrada nestes três fatores. Nesses três fatores o município procura exercê-los com eficácia e com eficiência e portanto, sobretudo em campos que são hoje muito importantes como é o da ação social escolar.

Investigadora – Como veria uma municipalização da educação?

CMVC – Não vejo a municipalização da educação no sentido lato. Eu vejo a possibilidade de os municípios terem uma maior interferência na gestão das questões da educação em certas áreas dos edifícios, mesmo aqueles que hoje estão no portal do ministério da educação, da própria ação social escolar que hoje está na tutela do ministério da educação incluindo refeitórios, etc., mas não vejo que os municípios como unidades administrativas pudessem por exemplo pegar nas questões da colocação de docentes, das questões pedagógicas porque a escala era muito reduzida e portanto nesse caso exigiria uma escala de região para poder fazer...

Investigadora – Uma escala de região quê? Norte?

CMVC – Uma região administrativa mais alargada, podia ser no norte, eventualmente como tem outros estados vizinhos, a Espanha, a França tem...

Investigadora – Nesse caso faria então sentido?

CMVC – Faria. Poderia fazer sentido que houvesse aí sim uma organização já total, através do tronco do currículo de matriz nacional mas que depois seria uma grande componente da região e do local.

Investigadora – Pronto, muito obrigada, era isso.

## Entrevista 10 – Diretora do Instituto Britânico de Ponte de Lima

Investigadora – Entrevista à diretora do instituto britânico de Ponte de Lima [aaa] no âmbito da minha tese. [eee] Eu começava por lhe perguntar [eee], já, já fiz mais ou menos um enquadramento...é uma conversa ao correr da, não é estruturada. Eu queria perceber um bocadinho como é que funcionam as AEC's a nível de inglês nas escolas de Ponte de Lima. [aaa] Queria perceber essencialmente quer relativamente á vossa relação com o município, a vossa relação com as escolas, relativamente aos pais, aos meninos....

Diretora do Inst. Brit. PL – Ora bom, portanto isto iniciou em 2005 quando foi a implementação da generalização do ensino de inglês no 1º ciclo do ensino básico. Alguns convidados, porque nós já estávamos em Ponte de Lima há muitos anos a preparar alunos e estávamos dentro do ensino portanto do inglês para crianças já de ensino precoce portanto, estávamos dentro desse âmbito e como também British Council e a associação portuguesa dos professores de inglês ou seja, a APPI contribuíram para a organização das orientações programáticas que [aaa] portanto foi o suporte deste projeto. [aaa] Estávamos dentro mesmo dessa forma, tínhamos algum know how e estaríamos à vontade para o fazer. Além disso como sendo uma escola homologada pelo ministério da educação [aaa] pronto a câmara municipal de Ponte de Lima entendeu por bem que nós fizéssemos parte e integrássemos esse, esse projeto e orientássemos que começou no primeiro ano com o 3º e 4º ano do ensino básico. Foi um sucesso porque naquele ano realmente todos os agrupamentos, são cinco aqui no concelho de Ponte de Lima, [aaa] em todos os agrupamentos houve 100% de inscrições. Atendendo mesmo a que naquela altura e continuando a saber-se portanto, que é caráter facultativo [aaa] as pessoas estavam realmente interessadas até porque havia, e nós como escola de línguas tínhamos aqui muitos meninos a iniciar, logo que terminavam as aulas vinham aqui para o instituto [aaa] e nós naquela altura ponderamos bem, bom vamos perder esses alunos...

Investigadora – Pois era isso que eu ia questionar. Vocês são uma escola privada, não é?

Diretora do Inst. Brit. PL – Sim.

Investigadora – [aaa] Isto alguma coisa colidia com o vosso negócio, entre aspas...



Diretora do Inst. Brit. PL – Entre aspas, exatamente. Porque eu entendo que [aaa] a não ter outra forma com certeza que nós estamos aqui para iniciar e de todo o sempre eu defendi que qualquer língua o mais precoce possível é, é, deve ser iniciada. [aaa] Tendo muitas vezes dificuldade em fazer entender isto a certos professores titulares que entendiam que primeiro tinham de saber o português, coisa que felizmente agora se verificou que está errado e portanto realmente naquela altura nós íamos perder esses meninos mas eu não entendia dessa forma e não entendi porquê? Porque era um ensino completamente diferente daquilo que [aaa] portanto este projeto, o ensino de inglês no ensino básico defendem é que [aaa] seja a promover portanto, a motivação para o ensino das línguas principalmente neste caso o inglês, criar uma série de competências nas crianças de forma a que elas ao integrarem no 2º ciclo tenham mais competências, já entre com outras competências mas de uma forma, como sabe portanto, não obrigatória [aaa] de forma a que todos tenham as mesmas possibilidades. E enquanto a escola de línguas nós preparávamos cerca de vinte que iríamos estar numa turma, haviam cinco ou seis que nunca teriam essa hipótese. Isto era portanto para uniformizar o ensino.

Investigadora – Para a democratização do ensino!?

Diretora do Inst. Brit. PL – Absolutamente! E isso a nós não nos criava problema nenhum porquê? Porque aquele aluno que queria aumentar os conhecimentos e desenvolver ainda mais competências e preparar-se para uma certificação vinha depois, vem depois e continuou assim. Portanto, nós [aaa], eu sei e várias escolas, vários municípios que realmente perderam, perderam imenso [aaa] porque as escolas de línguas lutaram contra estes projetos e sei que isto em alguns sítios isto não teve este sucesso que teve cá em Ponte de Lima [aaa], não quer dizer que nós contribuíssemos para isso mas acho que uma, uma parte sim porque, porque não tivemos medo, não tivemos medo, tivemos sim vontade, como associação também que somos, [aaa] onde tem a escola e o instituto britânico, entendemos que seria nosso dever também contribuirmos, continuar a contribuir para o desenvolvimento aqui do concelho. Claro que foi nesse sentido também. E não tivemos medo porque esses meninos voltam, e voltam...andam nas AEC's e andam cá também no instituo e portanto desenvolvem mais competências e portanto não colide, não há, não há problema nenhum, portanto não misturam.

Investigadora – Claro.

Diretora do Inst. Brit. PL – E é aí nós queremos que nós queremos que os miúdos [eee] não, não...

Investigadora – Até são potenciais clientes digamos [risos].

Diretora do Inst. Brit. PL – Exatamente. Exato, exato. É nesse sentido também que, que, que entendemos isso. Nunca...e tentamos sempre que as escolas inscrevam o máximo de alunos possíveis.

Investigadora – Vocês têm uma adesão a 100%?

Diretora do Inst. Brit. PL – É assim, há [aaa] este ano houve assim uma quebra, uma quebrazinha e houve uma quebrazinha por isto, porque depois sucede exatamente isso, há às vezes um espaçozinho que não está alugado, um espaçozinho que vivia exatamente aquilo que nós poderíamos estar a usufruir [aaa] e que [...] pronto, é uma situação que aconteceu este ano [aaa] principalmente aqui na, na, neste agrupamento aqui de Ponte de Lima, António Feijó, que em vez dos miúdos estarem nas atividades vão na mesma hora para um espaço particular porque a pessoa que lá está diz que as AEC's não servem para nada então há pais que pronto. [eee] Não queremos nos envolver nisso. Sabemos que são turmas às vezes de vinte alunos onde estão onze que não frequentam, o que cria a tal...

Investigadora – Mas isso neste ano letivo?

Diretora do Inst. Brit. PL – Neste ano letivo. Neste ano, sim, sim.

Investigadora – No ano letivo anterior não?

Diretora do Inst. Brit. PL – Não, não. Só está a acontecer agora só. Está a acontecer agora.

Investigadora – [hmm, hmm] [eee] Relativamente à relação com o município [aaa] e mesma a nível de contratação de professores, vocês fazem a seleção, são professores do instituto ou a câmara tem alguma coisa a dizer?

Diretora do Inst. Brit. PL – Tanto a câmara como nós fazemos a seleção e até é em conjunto. Até os agrupamentos também têm acesso às habilitações, também diz assim o despacho do ministério da educação. [aaa] Com certeza que nós somos os primeiros a selecionar e depois pomos à consideração...também mandamos para a câmara e a câmara manda para os agrupamentos e também para o ministério da educação para serem aprovados porque há alturas por exemplo, no nosso caso, este ano tivemos um aumento de professores, são vinte e seis no terreno o que quer dizer que é muito difícil quando um, por exemplo neste momento através das colocações cíclicas [aaa] uma saiu para Mafra. Neste momento tenho que a substituir na escola de Cabaços e Freixo. [aaa] isto também era uma coisa que o ministério da educação devia ponderar. Um professor que já está a trabalhar nas atividades, sim senhor teria de se apresentar uma vez que estava a fazer já um trabalho que [aaa]...

Investigadora – Mas é um estatuto diferente, não é?!

Diretora do Inst. Brit. PL – Completamente diferente.

Investigadora – E a nível salarial...

Diretora do Inst. Brit. PL – Exato. Também, também. Mas às vezes têm horários tão reduzidos que não compensa a...

Investigadora – Estas AEC's contam como tempo de serviço?

Diretora do Inst. Brit. PL – Contam como tempo de serviço e aqui no município de Ponte de Lima tem havido e sabemos que a nível nacional, que eu vou a várias reuniões portanto da APPI e portanto a coordenadora a nível nacional, quando falamos em Ponte de Lima toda a gente sabe, não há muitas coisas a registar, [aaa] principalmente porque o montante que, portanto que vem de acordo com o número de alunos que o município, que é a entidade promotora, dá no início do ano letivo [aaa] quando vem essas verbas, com certeza que faz-se uma gestão de uma forma que vai pagar quase o topo e acho que é o topo, portanto que está dentro do pagamento destinado aos professores e ainda há, sobra...sobra isto é, o município ajuda-nos...que não chega. Sabemos...

Investigadora – Para partes administrativas, não é?

Diretora do Inst. Brit. PL – Administrativas e para os manuais. Nós aqui em Ponte de Lima [aaa] sempre os meninos tiveram manuais. São cerca de dois mil alunos portanto são quatro mil livros que distribuímos porque...

Investigadora – E seguem as orientações ou vão mais além das orientações?

Diretora do Inst. Brit. PL – É assim, aquilo que está disposto é que as orientações, como a palavra diz, são orientações. [aaa] Aquilo que ultimamente fazemos mais e portanto após aquelas reuniões que temos que chamam-lhes visitas de acompanhamento que vem regularmente às escolas verificar como é que as aulas estão a ser dadas, exatamente, as recomendações começaram a melhorar no sentido de haver uma colaboração do professor titular. Nós sabemos que o professor titular sentiu uma intrusão na escola. Eu posso dizer isto que é verdade.

Investigadora – Sim, sim, sim.

Diretora do Inst. Brit. PL – Sentiu um intrusão na escola.

Investigadora – Até agradeço que digo porque isto...

Diretora do Inst. Brit. PL – Exato, porque isto foi, eu assisti a várias visitas de acompanhamento na reunião por exemplo nos primeiros anos e houve uma professora que disse “mas isto não está certo, nós estamos aqui na escola e estamos a fazer isto e aquilo e aqueloutro” e a senhora do ministério da educação disse, acho que era a Dr.<sup>a</sup> Cristina na altura disse “ó minha senhora

mas não se esqueça que nós agora temos escola a tempo inteiro”. Portanto, isto acho que as atividades vieram para [aaa] criar um bocadinho, os professores das AEC’s foram quase como uns intrusos nas escolas onde as pessoas e os professores titulares e portanto toda...

Investigadora – Os receberam um bocadinho com alguma resistência?

Diretora do Inst. Brit. PL – Muita resistência porque eu tive escolas que os professores que chegaram a dar aulas no alpendre e não tinham chave ou ficava com a chave no meio do monte por exemplo...

Investigadora – Portanto a nível de estatuto eram considerados...

Diretora do Inst. Brit. PL – Completamente ...exatamente. Quando alguns eram licenciados, a maior parte aliás eram licenciados, eram escolhidos dentro das habilitações que exigia e alguns até já tinham outras e no entanto aqueles que não tinham porque exigiam portanto...o primeiro era professor primário com fluente em inglês e havia poucos não é, e então começamos no 2º ciclo também a integrar mas esses não tinham habilitação já, e então o que nós fazíamos, como estamos ligados ao British Council há alguns exames à base de metodologias e pedagogia em que nós nos candidatamos e obrigamos, obrigamos entre aspas, achamos que eles devem fazer para terem o lugar no ano seguinte com mais competências. [eee] Portanto, entendemos que eles estavam habituados ao escalão etário diferente, era um tipo de ensino mais baseado em atividades lúdicas que requer também muito mais trabalho também até não é, que quando temos um programa estabelecido já estamos aquilo...5º ano, 6º ano, 2º ciclo portanto aquilo é sempre a mesma coisa e está praticamente [eee] acho que às vezes está um bocadinho e é isso que também está a dar a articulação entre o 1º e o 2º não está a ser bem feita.

Investigadora – [hmm, hmm]

Diretora do Inst. Brit. PL – Penso que em primeiro lugar é culpa do ministério da educação que deveria ter pensado em que esta aprendizagem de uma forma lúdica vão-se dando competências, através de estruturas, de jogos, as crianças vão adquirindo as quatro competências obrigatórias e depois transitam para o 5º ano que vai falar das cores, da, da, da, ...os assuntos vão ser os mesmos.

Investigadora – [hmm, hmm]

Diretora do Inst. Brit. PL – Deveria ter por exemplo um programa já mais vocacionado, virado para essa aprendizagem já prévia mas não, continua o de antigamente. Mas eu também entendo e, é assim...

Investigadora – Mas se calhar assim os meninos chegam ao 5º ano já com uma bagagem completamente diferente.

Diretora do Inst. Brit. PL – Muito. Completamente diferente.

Investigadora – E se calhar uma consequência destas AEC's seria agora se calhar agora fomentar uma alteração do currículo do 5º ano.

Diretora do Inst. Brit. PL – Absolutamente. Absolutamente.

Investigadora – Ou isso cria uma necessidade de uma alteração do currículo dos anos seguintes?

Diretora do Inst. Brit. PL – Obrigatória. Completamente e porquê? Porque o que está é que por exemplo os meninos falam das cores, dos números, nacionalidade, a família, vestuário de uma forma natural, que é isso que se pretende mas depois é que eles vão aprender a parte gramatical, a estrutura gramatical que fomenta o present simple, present continuou-se aí vão...pronto só que o programa que está, está assim já do século passado em que estas crianças já vem com outra forma de estar não é, já com novas tecnologias, já mexem aqui, ali e acolá, já aprendem muita coisa e não estão para estar sentadas a ouvir o professor a escrever no quadro os números todos e não ter uma atitude mais ativa, mais inovadora, mais criativa, metodologias diferentes, técnicas completamente diferentes que eu não entendo como é que há professores tão jovens e atendendo que vêm essas crianças com essas bagagens não sabem aproveitar dessa forma e trabalham de outra forma os mesmos conteúdos porque podem lhes dar. Eu sei que são longos e pronto, mas podem inovar. Eu acho que não há vontade, não há vontade em alguns sítios porque noutros sítios temos a colaboração...portanto eu estou a falar desta zona aqui de Ponte de Lima que ao fim de cinco anos eu consegui fazer a articulação obrigatória que tem que ser feita [aaa]...

Investigadora – Portanto, existe sempre um acompanhamento de escola de município...

Diretora do Inst. Brit. PL – Sim, sim...coordenadores, a escola...tem que haver de outra forma estávamos isolados e ainda acho que não trabalhamos muito em conjunto. Eu entendo que todos os agrupamentos deviam trabalhar da mesma forma, todos. Eles deviam articular entre si. [aaa] Veremos as necessidades porque o projeto é exatamente...nós vamos ao encontro das necessidades dos alunos, sim senhor... mas as necessidades dos alunos alguns não querem saber de nada não é, e teria...

Investigadora – Eu voltava um bocadinho ao perfil dos monitores.

Diretora do Inst. Brit. PL – Sim?

Investigadora – [eee] Que me estava a dizer que selecionavam e que tinham depois, até vocês depois formavam com um acréscimo de algumas

competências em metodologias [aaa] mas a nível de, de perfil são pessoas desempregadas, jovens...

Diretora do Inst. Brit. PL – [aaa] São. Alguns [eee]...

Investigadora – Docentes que não conseguiram ingressar...

Diretora do Inst. Brit. PL – Exato. Docentes que não conseguiram por exemplo, dois deles vieram dos Açores, outro da Madeira outros são...estiveram já no ensino [aaa] três, quatro anos, nunca conseguiram. Todos os concursos que fazem não conseguem entrar. Normalmente não ficam colocados e esses são os que às vezes tentam mais [eee]...outros foram os que eu já tinha aqui no instituto nos primeiros anos portanto, que eram ex-alunos meus portanto lá está, eram uns alunos meus [aaa], precisava deles e fui-lhes dando aqui o lugar e portanto automaticamente passaram também para dar aulas nas AEC's.

Investigadora – Relativamente à escola, ao agrupamento Arga e Lima que é aquele que eu foco, [aaa] tem as escolas de Fontão e S. Pedro de Arcos, [aaa] como é que é ou seja, não sei se tem conhecimento de relativamente ao inglês da parte da câmara de Viana? Não sei se tem este ponto de comparação?

Diretora do Inst. Brit. PL – [eee] Não. Sei pouco. Aquilo que eu sei é de alguns professores que lá estiveram. Sei que, sei que...

Investigadora – Que a câmara chama a si a seleção...

Diretora do Inst. Brit. PL – Exatamente. E [eee] ao mesmo tempo sei que depende dos agrupamentos. Há agrupamentos que têm, usam manual [aaa] outros que não, outros dão fotocópias, outros que os professores é que têm que...foi isso que eu recebi de feedback de alguns professores que alguns até estavam a trabalhar comigo mas que entretanto casaram e tiveram mesmo que sair daqui com, com, felizmente deram muito e ainda bem, gostaram muito de estar aqui porque nós reunimo-nos frequentemente e nunca consigo é ter os vinte e seis.

Investigadora – Claro, claro.

Diretora do Inst. Brit. PL – Porque é muito difícil até porque eles não estão a trabalhar só para as AEC's porque era impossível estar a viver só com um salário das AEC's no entanto temos aqui professores com quinze horas que tiram 900€ e trabalham das três e meia às cinco e meia. Portanto isto até nem é...

Investigadora – Pois, era isso que eu ia perguntar era [eee], relativamente ao comportamento também dos meninos em sala com os monitores, já me focou também há um bocadinho a, a, o relacionamento entre os professores titulares e os titulares que é um bocado tenso [risos]...

Diretora do Inst. Brit. PL – Agora está a melhorar [risos]. E felizmente há escolas que nem se sente isso. E inclusive aquilo que o ministério da educação, há um bocado estávamos a falar dos conteúdos [aaa] agora fugimos um bocadinho, temos que articular com o, o, a nova...digamos, o novo, como é que eu hei-de chamar...aquilo que se pretende de futuro é que as competências se passem para outras áreas curriculares ou seja, já estamos a ter um projeto em Portugal, piloto e já está a ser em vários países incrementado e com sucesso que aqui é no 1º ciclo do ensino básico [aaa] as outras áreas a matemática e...ser dado em inglês. E por acaso eu tirei, estive em Cambridge este ano num curso [eee] em metodologia [aaa] e depois resolvi também candidatar-me a um curso também [aaa] da universidade de Cambridge exatamente sobre a integração de novas áreas no currículo [aaa] para o 1º ciclo. [aaa] Fiquei muito contente porque se estudar nada [risos] consegui tirar um bom e nem sei como mas, lá está porquê? Porque até se verificou, o que é engraçado é que a própria língua mãe os miúdos desenvolveram mais, gostaram mais porquê? Porque as outras áreas eram dadas na outra língua e então já gostavam de aprender a própria língua, coisa que nós estamos a arrastar...a geografia, a história, as ciências do meio e não sei quantos em português e depois “outra vez português...vamos dar outra vez português?”...pronto, e [eee] então o que eu estava a dizer é que agora há articulação com os conteúdos. Digamos, se o professor faz a articulação durante ou por mês [aaa] faz uma planificação mensal ou trimestral. E vou falar por exemplo eu agora vou falar do S. Valentim, do Halloween portanto, as festividades, fazem todos em conjunto mas por exemplo agora vou falar das estações e o professor titular em português faz as estações do ano, então o professore de inglês vai...

Investigadora – Falar...[hmm, hmm] já se nota essa articulação.

Diretora do Inst. Brit. PL – Algumas delas fazem parte das orientações e outras podem ser introduzidas desde que façam parte do currículo da, portanto do respetivo ano.

Investigadora – Mas não acha que eles utilizam muito os professores das AEC's para essas questões mais das festinhas das escolas, mais de...mesmo nas artes plásticas...

Diretora do Inst. Brit. PL – Sim. Muito, muito, muito. Servem-se, quer dizer e há outra coisa que ainda não está...e eu luto para que assim seja e está nas orientações e está no projeto portanto tem que haver...os pais na estraga das notas tem que ter contato direto com os professores das AEC's, coisa que não permitem.

Investigadora – E isso não se verifica?

Diretora do Inst. Brit. PL – Não se verifica. Não se verifica e eu este ano pedi, numa reunião que tive como 2º ciclo, pedi e mandaram-me um recado aqui...em alguns sítios os professores dão a sua avaliação, fica lá e já permitem que a avaliação das AEC's seja feita conjuntamente lá na folhinha que entregam aos pais pelo diretor ou professor titular, pelo coordenador da escola [aaa] mas não estão presentes. Aquilo que me foi dito aqui em Ponte de Lima foi sim senhor, mandaram-me um recado dias antes que podiam estar mas numa sala ao lado [...]. Pronto e lá diz que, diz que tem que estar e se estivesse tenho a certeza absoluta que os pais davam muito mais valor porque aquilo que me faz ficar aborrecida mas às vezes digo como é que é possível gastar dinheiro e o dinheiro são de todos nós...

Investigadora – São públicos...

Diretora do Inst. Brit. PL – E como é que uma criança ou um pai [...] pensa que aquela hora é para ter uma pessoa para tomar conta das crianças e nem sequer chega a casa por exemplo, eu sugeri fazer workshops com os pais, fazer reuniões e explicar o que são as atividades e que todos os agrupamentos deviam reunir e fazer valer portanto esta possibilidade porque esta possibilidade são dinheiros...por exemplo não entendo como é que o insucesso no 7º ano está a acontecer agora e é porque não sei o quê, e é porque os professores não prestam e depois é isto, os professores não prestam, não ensinam nada, aquilo é só uma brincadeira quando os professores transmitem que têm dificuldade em algumas escolas, com alguns grupos cujos professores titulares também permitem essas brincadeiras dentro da sala de aula. Portanto, não têm apoio para poder...e alguns desmotivam.

Investigadora – Para ter autoridade...

Diretora do Inst. Brit. PL – Portanto, eu, eu isto é que me faz...

Investigadora – A sua sensibilidade relativamente às AEC's é que existe por parte dos pais...

Diretora do Inst. Brit. PL – Sim, muito pouca colaboração, muita pouca...

Investigadora – Acha que eles, os meninos estão nas AEC's porque estão ocupados?

Diretora do Inst. Brit. PL – Exatamente.

Investigadora – Não é pelo interesse que as AEC's têm?

Diretora do Inst. Brit. PL – Não, não, não. Felizmente há exceções e há exceções [aaa]...nó não podemos fazer uma avaliação [aaa] quantitativa mas claro que deve fazê-la de outra forma. Há meninos que querem ser avaliados e



pais que gostariam de saber o desempenho deles mas ai de nós, mesmo do ministério da educação dizem-nos assim “ai de vocês fazerem testes” e então nós chamamos worksheet, fichinha de trabalho ou qualquer coisa assim. O que os miúdos têm que fazer é tudo o que está lá, fazer por exemplo exercícios de” matching” por exemplo, dress e põe um desenho, eles têm que ligar isso.

Investigadora – Portanto, não existe qualquer tipo de autonomia? Ou seja, há uma descentralização de competências mas no fundo não há uma descentralização?

Diretora do Inst. Brit. PL – Pois não. E depois como é que é possível trabalhar desta forma se nós, para mim devia haver rigor...

Investigadora – Ou seja, há, há orientações e regras e normas que não dão espaço à autonomia...

Diretora do Inst. Brit. PL – Estão ali. Pois e estão ali também e muitas vezes nós queremos segui-las mas há outras coisas que, que [aaa] nós não conseguimos lá chegar, digamos que fica tudo assim [aaa] quando nós queremos trabalhar como deve ser. Inclusive a APPI [eee] gostaria que o ministério da educação [eee] tornasse curricular o inglês do 3º e 4º ano pelo menos e porquê? Porque também depois isto começa logo na feitura dos horários que não há flexibilização nenhuma.

Investigadora – Não?

Diretora do Inst. Brit. PL – Alguns fazem uma flexibilização ou duas isto é, no último tempo a professora já vai embora mais cedo mas a maioria, lá está, as AEC's são sempre até ao final, até às cinco e meia

Investigadora – Devia ser das três às...

Diretora do Inst. Brit. PL – Exato, a maioria [aaa] agora portanto, o que podem fazer são quatro flexibilizações, a primeira hora da manhã, a última da manhã, a primeira da tarde a e última da tarde.

Investigadora – [hmm, hmm]

Diretora do Inst. Brit. PL – Mas ninguém faz. Os professores...

Investigadora – Têm os horários deles...

Diretora do Inst. Brit. PL – Exato. O quê que acontece? A câmara no ano passado reuniu todos os agrupamentos [aaa], penso que o de Arga e Lima não apareceu, não tenho a certeza mas acho que não, o professor Joaquim acho que não apareceu [eee] a pedir o máximo de flexibilização a fim de reduzir o número de professores porque já viu o que é no início do ano dão-nos horários de seis, quatro horas, oito horas...andamos a mendigar, a pedir, a pedir por favor para nos aceitar os horários. Pessoas habilitadas conseguiram no princípio

do ano agora indo embora tenho que substituir com ex-alunos meus por exemplo fizeram o first ou outro que tenham algumas competências dentro desta área e andar em cima deles e ajudar e ta, ta, ta, ta, dá uma trabalhadeira medonha e nunca fica...as coisas nunca ficam bem feitas. Agora, se houvesse o número reduzido de professores, eu poderia dar mais apoio, eles poderiam também ter só essa atividade, mais motivação e assim vão arranjar outra paralela e portanto, o ensino que gosta muito, muitas vezes não lhe chega e vão arranjar outro trabalho, é complicado. Depois quero reunir e eles estão a trabalhar, quero...tudo isto são constrangimentos que, e dificuldades que temos de enfrentar e que, pronto mas, se tornasse curricular o inglês podia começar às oito ou às nove horas da manhã mas os professores não querem. Não acham que a atividades, o inglês por exemplo do 3º e 4º ano, deus me livre às oito e meia ou nove horas da manhã. Não pode. Então, eles vão para o quinto ano, para o 2º ciclo e já, já, já é assim, mas pronto. E, aí são as dificuldades maiores que temos. Porque eu penso que se houvesse, se os professores tivessem um horário de vinte horas por exemplo, já lhes, depois lá está nós estamos a pagar-lhes a recibos verdes, não é, porque eu não posso, a associação não pode assumir.

Investigadora – Claro.

Diretora do Inst. Brit. PL – E ainda gastamos agora mais os cinco por cento das novas leis dos recibos verdes.

Investigadora – Claro. [...] Pois o que eu, o que eu percebi [eee] relativamente a Viana é que [eee] esta forma de trabalhar de Ponte de Lima [eee] implica um menor custo para a câmara mas uma maior instabilidade a nível de, dos docentes das AEC's.

Diretora do Inst. Brit. PL – [hmm, hmm]

Investigadora – Porque...

Diretora do Inst. Brit. PL – Porque eles têm contrato não é?

Investigadora – É. Os de Viana têm contrato, têm depois direito a subsídio...

Diretora do Inst. Brit. PL – Só que o contrato pelos vistos é dentro do...o valor feitas as contas...

Investigadora – Mas eu não estou a falar do valor.

Diretora do Inst. Brit. PL – Ah, sim!

Investigadora – Estou a falar da segurança social, estou a falar depois do direito a subsídio de desemprego...

Diretora do Inst. Brit. PL – Sim, sim, sim.

Investigadora – Que aqui não têm, não é...

Diretora do Inst. Brit. PL – Claro. Mas aquilo que as contabilidades dos vários parceiros que estiveram a ver é que, está eles têm direito porque se calhar eles têm horários mais...com mais horas.

Investigadora – [hmm, hmm]

Diretora do Inst. Brit. PL – Porque se não também não têm grandes direitos [eee] portanto, depende do número de horas. Se for um horário com poucas horas também praticamente tem que ter X horas para ter o subsídio de desemprego e aquelas coisas. O subsídio de desemprego podemos dá-lo porque nós damos 15€ por quarenta e cinco minutos [aaa] depois ainda damos 30€ por, pelas horas da reunião. Se trabalhassem em agrupamentos diferentes tinham direito mais a 30€ porque iriam deslocar-se de um lado para o outro. Feitas estas contas, eles recebiam tudo de uma vez ao passo que os outros municípios, que é o caso de Viana, dá metade do valor que nós damos e dá [...] dá mais dividido. No fundo, no fundo porque nós tivemos [eee] pessoal que veio de lá e que foi daqui para lá quando casou e disseram “ ó professora eu aqui só estou, mas de resto é igual” o valor ia dar o mesmo. [aaa] Pronto, mas Arga e Lima nós temos muito pouca [aaa] nunca reunimos, aquilo que nós pedimos no princípio do ano foi exatamente que essas, essas quatro horas nos dessem oportunidade...

Investigadora – Como são duas escolas só de Ponte de Lima seguem mais a [...] a questão de Viana talvez, provavelmente ...

Diretora do Inst. Brit. PL – Não sei. Só sei que não nos foi dada a possibilidade de...

Investigadora – Mas estão a administrar...

Diretora do Inst. Brit. PL – Sim, sim. Eu arranjei uma pessoa que tem, que ela é, é terapeuta da fala só que andou aqui, tem os cursos do britânico para me assegurar aqueles quatro tempos.

Investigadora – [hmm, hmm] Pois.

Diretora do Inst. Brit. PL – Se não, não havia ninguém. Aquelas crianças do 4º ano ficavam sem aulas o ano inteiro. Agora já viu o que é...quatro tempos são duas turmas, ao final do dia quem é que vai daqui para fora....

Investigadora – E a nível...costuma fazer visitas às escolas, não é?

Diretora do Inst. Brit. PL – Sim.

Investigadora – [aaa] A nível de espaços [eee] aquilo que eu percebi [eee] é que também às vezes não existe um espaço específico para as AEC´s ou seja, [aaa] os meninos estão na mesma sala o dia todo.

Diretora do Inst. Brit. PL – [hmm, hmm] É, a maior parte agora aqui...

Investigadora – E a nível de recursos materiais?

Diretora do Inst. Brit. PL – Materiais ainda vão tendo

Investigadora – Voc-es têm o apoio da câmara, não é?

Diretora do Inst. Brit. PL – Temos, temos. Tem e depois vem muito e eu todos os anos procuro escolher um manual diferente porque os professores têm imenso material, dvd's, cd's e agora nos novos centros educativos tem os quadros interativos. Portanto, todas estas...e os miúdos têm o manual que tem um dvd.

Investigadora – [hmm, hmm]

Diretora do Inst. Brit. PL – Há pais, há alguns pais que já vieram até para as nossas aulas porque querem...

Investigadora – Mas no centro educativo é diferente...

Diretora do Inst. Brit. PL – Mas agora a escola de S. Pedro e Fontão são as que estão ali...os meninos acabam as aulinhas, vão brincar um bocadinho e vão outra vez para a mesma sala de aula.

Investigadora – Pois, mas para o ano já penso que irão...

Diretora do Inst. Brit. PL – É, é.

Investigadora – Pronto, eu acho que...não sei se quer...já me falou dos constrangimentos, das dificuldades, acho que abordou tudo assim...

Diretora do Inst. Brit. PL – As dificuldades são essas que eu acho que devia haver principalmente nos primeiros anos, três, quatro anos, houve um grande sucesso, não é...aquela...e agora acho que a nível do sétimo ano...mas eu compreendo por exemplo no 5º ano e 6º, os programas batem no ...não sei o quê não sei que mais, o 7º ano continua no presente simple ...o aluno que já vem com uma aprendizagem chega ali e desmotiva.

Investigadora – Pois.

Diretora do Inst. Brit. PL – Para mim o ministério da educação tinha que alterar os programas e a não alterar os programas os professores têm que ter outra, tem que ter por exemplo, ao abrigo do programa Comenius de aprendizagem ao longa da vida nós temos que nos candidatar. Já fui a três ou quatro cursos desses como você tem filhos grandes e pequenos e netos e etc., não é, e esta gente não gosta de aprender e nós estamos sempre a aprender. É preciso abrir a cabeça e, e, e esta gente acho que não. Acho que da parte de certos professores há um [...] um deixa andar e aquilo está feito. Alguns testes os miúdos que têm primos e não sei o quê, vão buscar à gaveta e às vezes os testes do 5º, 6º e 7º ano vêm a dar quase o mesmo que fizeram. Portanto, também há muito dessa parte. Penso que o ministério devia modificar um bocadinho porque eles também, é verdade, eles também estão desmotivados pelas razões que a gente conhece, estão desmotivados mas também eu se

tivesse desmotivada teria que arranjar algo porque se não entraria em paranoia, não é, tinha de arranjar alguma coisa. E, atendendo a que os miúdos vêm já...e é engraçado, que temos aqui alguns aqui em Ponte de Lima que os miúdos apareceram lá com várias atividades, jogos muito, muito didáticos em que aprenderam imenso....por exemplo uma coisa que eles fazem...sei lá...um desenho, o professor manda-lhes fazer um desenho [aaa], o desenho tem de ser um menino ou uma menina para depois o vestirem para dar o vestuário e depois têm de dizer para lhe dar um nome “Is name...” começam logo assim....sabem lá o que é um adjetivo, se vai....

Investigadora – Pois isso fica para mais tarde.

Diretora do Inst. Brit. PL – Depois dizem “She...tal, tal, tal, tal” só aprendem a primeira e a terceira pessoa. Numa reunião que eu estive com eles foi assim “Quê...os meninos já aprendem o presente continuous”...eles sabem lá bem o que é o presente continuous [risos]. Uma criança que está a aprender em Inglaterra ou noutra país qualquer a sua própria língua ela quando vai para a escola ela sabe falar mas não sabe se é o presente do verbo ou se é o passado. Ela fala e brinca...anda cá, eu quero jogar, eu estou a brincar...”eu estou a brincar” está a utilizar o presente continuous.

Investigadora – Mas não tem a consciência que é?

Diretora do Inst. Brit. PL – Eles vão aprender isto assim, quando o professor vai dar. Lá está, as regras porque dão aquelas regras assim á moda do século passado já não é assim uma forma natural [aaa] porque está assim nos programas e eles pronto, têm que [eee] pronto, a maioria tem que seguir aquilo, não é [aaa] e as crianças memorizam. Vão para o teste, fazem o teste, memorizaram, correu tudo bem, tiraram nota cinco mas aquilo não corresponde. Nós precisamos que elas comuniquem. Precisam de comunicar

Investigadora – De conversação.

Diretora do Inst. Brit. PL – De conversação e é isso que continua a ficar de fora...portanto não entendo mas o ministério teria de verificar isto o mais rapidamente possível. Ou tornar curricular os 3º e 4º anos para depois já irem com uma forma de aprendizagem [eee] portanto, que desse logo seguimento com um novo programa já baseado nessa aprendizagem previa porque de outra forma realmente eles chegam ali “que chatice, que aborrecimento, isto é de outra forma, temos de estar sentado, já não posso fazer” [aaa] portanto, nós sabemos que as formações que temos no período de descanso não tem nada a ver.

Investigadora – Claro.

Diretora do Inst. Brit. PL – Inclusive, por exemplo, em todas as formações que nós vamos, a maior parte das escolas de línguas, os professores das escolas de línguas têm outra forma de dar, portanto, umas aprendizagens, umas metodologias totalmente diferentes...

Investigadora – Diga-me...há um bocado disse-me que não tinham então contato com os pais?

Diretora do Inst. Brit. PL – Sim. Não, não tem. Portanto, os professores das AEC's não, não estão a...

Investigadora – Nem a vossa entidade nas reuniões...

Diretora do Inst. Brit. PL – Nós [eee] pedimos, pedimos mas [eee] não gosto muito que eles estejam presentes.

Investigadora – É mais através das escolas...

Diretora do Inst. Brit. PL – Do professor diretor de turma ou o professor titular de turma...é isso. No entanto, no entanto as avaliações já fazem parte...há outra coisa, não sei, em Arga tenho de perguntar porque realmente não sei e eu tenho-me esquecido disto [risos] mas por acaso não sei, agora neste momento...tenho de perguntar à professora que lá coloquei se por exemplo acontece o mesmo que ... nós temos livro de ponto o nosso, mas eles também tinham livro de ponto da escola mas há algumas escolas que têm o livro de ponto separado da, da, da, só para as atividades...

Investigadora – Como é que, como é que...disse-me há um bocado que às vezes era complicado as...vocês registam as faltas, contam as faltas?

Diretora do Inst. Brit. PL – Sim. É assim, o professor se faltar por, em cima da hora não é, tem que imediatamente nos ligar mesmo assim. Ligar para a escola a dizer que está atrasado ou que teve um problema no carro ou assim porque normalmente como disse, a escola fica sem os professores titulares ou ficam lá os auxiliares e quando não tem auxiliares às vezes ficam entregues assim mesmo, que aconteceu no início. Agora felizmente acho que todos têm [aaa] e nos centros educativos tem. Ficam as senhoras lá a fazerem a limpeza e sempre há alguém que dê uma ajuda. Quando é assim previamente, ligam para nós e nós ligamos de imediato...

Investigadora – Vocês fazem a substituição.

Diretora do Inst. Brit. PL – Exatamente. Nós temos, temos de fazer, somos obrigados a isso, só não conseguimos substituir à última da hora.

Investigadora – Pois [risos].

Diretora do Inst. Brit. PL – Estão todos ocupados. E mesmo...

Investigadora – A última hora?

Diretora do Inst. Brit. PL – A última hora eles estão todos ocupados. Todos eles têm...um pode substituir das cinco menos um quarto às cinco e meia. Essa hora é quando os professores titulares todos...não há nenhum professor, não tem nenhum para substituir seja quem...e depois [aaa] aquilo que eles sugeriam aqui há uns tempos foi, e várias reuniões tivemos, era ter-mos uma bolsa de formadores. Tudo bem, o problema é que nós temos a bolsa de formadores muito bem mas há um professor em Freixo que faltou, hoje diz-me que está doente de manhã e não pode ir [...] ainda tem tempo, pronto mas, se é uma coisa em cima da hora enquanto vai daqui lá, acaba a hora. Portanto, aquilo que eu defendo é que a própria escola...

Investigadora – Tem que ter alternativa...

Diretora do Inst. Brit. PL – Tem que estar lá. A própria escola é que tem que ter um professor que naquele momento seja um professor que tem um furo ou qualquer coisa assim e que possa dar um apoio que nós por muita vontade que tenhamos, nunca conseguimos chegar atempadamente de resolver a situação. Até eu se pudesse mas enquanto me ponho a caminho acabava a aula.

Investigadora – Acha os recursos financeiros suficientes?

Diretora do Inst. Brit. PL – [...] [eee] Não. Não acho, é assim este ano o município de Ponte de Lima tem sido fantástico no sentido de nos ajudar, ele dá-nos sempre uma ajuda, [aaa] aos professores ele paga o máximo. [aaa] Aos parceiros [aaa] ajuda com uma comparticipação que este ano reduziu bastante porque também não tinha...reduziu bastante em que eu por exemplo no meu caso falo por mim, com vinte e seis professores é preciso, pronto mando email mas eles também me mando os relatórios e é preciso imprimir, vem também em suporte digital mas são...

Investigadora – São custos de gestão...

Diretora do Inst. Brit. PL – Pronto, mas estamos aqui, é uma associação e também colaboramos nesse sentido. Por exemplo, a funcionária que é funcionária do instituto britânico faz esse, eles fazem-nos chegar o mapa de horas. Nós o mapa de horas ele é transformado num mapa [aaa] da totalidade dos professores e enviamos para a câmara e depois a câmara vai a reunião, é assinado, tá tudo bem, bate certo porque sabem se houve...

Investigadora – Vocês assinaram protocolo não foi?

Diretora do Inst. Brit. PL – Sim, sim! [eee] Vão verificar se houve faltas e se não houve e etc., vão ver se está tudo a bater bem com os agrupamentos, se não houve ali algum professor que nos pôs uma horinha a mais e portanto vai ser tudo verificado e a câmara pronto, deposita, faz a transferência para a nossa

conta e nós pagamos aos professores. Praticamente é um trabalho [eee] pronto e nós recebemos algum do município para isso só que este ano realmente é difícil...telefonemas porque é sempre do telemóvel e tudo já é quase ela por ela mas pronto, desde que nós [aaa]...acho que também é um orgulho nós estarmos porque sentimos também um bocadinho de orgulho no sentido que já fomos convidados para coordenar outras AEC's noutros municípios em Valença porque conheciam o nosso trabalho e a nível nacional graças a deus temos [aaa] não fazemos tudo bem...

Investigadora – Engraçado é extrapolar o município.

Diretora do Inst. Brit. PL – É, é, foi, foi ,foi.

Investigadora – Engraçado.

Diretora do Inst. Brit. PL – Temos ali...era impossível, era impossível porque ou fazemos

Investigadora – Pela deslocação não é?

Diretora do Inst. Brit. PL – E depois eu não conheço o espaço, não conheço...fazer coisas mal feitas, não. preferimos não...porque sei que estava entregue a uma escola de línguas, uma Lancaster College que eu conheço perfeitamente que funcionava assim um bacadinho [risos]...punha os alunos a dar as aulas percebe e depois eles é que faziam os testes [eee] quer dizer, funciona um bocadinho dessa forma e claro não tem, não tem, nós temos que ver o espaço, temos que ver [aaa] a zona em que estamos a trabalhar, o tipo de crianças. Aqui também foi muito difícil no início naquela zona de Poiares haviam muitos miúdos muito rural, filhos de pais alcoólicos e é muito complicado só que houve uma aprendizagem que eu tinha noutros sítios e portanto os professores ficavam admirados porque eles andavam em várias escolas e não haviam os centros educativos...a diferença com os alunos que tinham que ter portanto, tudo isso também vem dar o seguimento...

Investigadora – Como é que vai ser se acabam para o ano as AEC's?

Diretora do Inst. Brit. PL – É assim, eu, eu não sei, eu, eu acho que não vão acabar. [aaa] Eu pus essa questão este ano porque andava tudo assim cheio de medo...eu pus a questão...

Investigadora – Não estou a dizer que vão acabar.

Diretora do Inst. Brit. PL – Pois.

Investigadora – Imagine que...

Diretora do Inst. Brit. PL – Exato, exato. Eu pus a questão à coordenadora e ela disse “Ó Helena não vai acabas. As AEC's estão para ficar” e eu disse “Estão para ficar...um ano, dois?” “Bom, eu em Ponte de Lima tenho a certeza que este



ano já estão no plano de atividades, no orçamento pronto, sei que vai ser entre ano ou dois poderá continuar” agora ela garantiu-me que...

Investigadora – Pois, mas eu estou a questionar consequências a nível de escolas, nos ensinamentos, nos miúdos,...

Diretora do Inst. Brit. PL – Eu penso que o ministério da educação deve estar a ponderar. Realmente o 3º e 4º ano o inglês entrar para o curricular e depois certas atividades como por exemplo artes, reduzir. Se calhar e portanto tentar reduzir os custos não é, [aaa] agora é difícil porque para entrar em curricular o ministério tem que assegurar o vínculo dos professores, não é. E o vínculo dos professores depois não temos professores habilitados para, porque este ano qual era a habilitação [aaa] em primeiro lugar que surgia [aaa]...mestrado em ensino precoce. Imagine...e mestrado em ensino precoce está a começar agora. Vai começar agora e imagine, eles puseram portanto, e depois a seguir vêm logo os cursos da universidade de Cambridge, aqueles que nós temos aqui portanto, não aparece o professor de inglês [aaa] com vertente porque acabou aqui a escola superior de educação...

Investigadora – Já não tem?

Diretora do Inst. Brit. PL – Não tem esses cursos. Não percebo, é isso que eu não entendo.

Investigadora – Depois há um desajustamento entre...

Diretora do Inst. Brit. PL – Pois é, depois as habilitações dão...

Investigadora – E não há línguas [eee] licenciaturas em línguas?

Diretora do Inst. Brit. PL – Sim, mas lá está a licenciatura em línguas, eu tenho professores...também lhes mostrei isso para eles tentarem fazer outros tipos de, que é o teaching woollin test, que eu pedi para eles fazerem [aaa] que ajuda...

Investigadora – Ou são todos colocados [risos]?

Diretora do Inst. Brit. PL – E é tudo na universidade de Cambridge e agora a seguir ao FCI havia o **proficiency** e agora há o **CAI** e o **CAI** dá habilitação para dar aulas nas AEC's, pronto. **49.00**

Investigadora – Pronto.

Diretora do Inst. Brit. PL – E é através da universidade de Cambridge portanto, a licenciatura acabou por...está a ver. Isto há uns anos atrás quando eu tirei os cursos do britânico [aaa] o **proficiency** em Portugal era habilitação própria, era bacharelato em inglês. Mas claro, os ingleses começaram a vir por aí fora e começaram a tomar conta e o ministério disse alto lá. Está a voltar outra vez. Os cursos pequenos estão a ganhar muito mais aceitação a nível internacional. E portanto, lá está, o professor que tenha o CEI, porque no CEI tem uma

aprendizagem baseada numas metodologias mesmo idênticas portanto lá está, quer dizer vão começando portanto, é um grau bastante avançado mas que começa por aí. Não sei, não sei, o futuro neste momento aquilo que a API quer e agora vamos ter o congresso e vamos lá ver o quê que vai sair até porque no ano passado [aaa] eles estavam quase de costas voltadas para o ministério da educação porque realmente são estas dificuldades que tem e que não se vê o sucesso que já se devia ter.

Investigadora – E para já ainda não é possível avaliar porque por exemplo, o trabalho que eu estou a fazer não, não pode, porque esta transferência de competências, apesar das AEC's terem iniciado em 2005 elas denominaram-se por atividades de enriquecimento curricular a partir do diploma de 2008.

Diretora do Inst. Brit. PL – Sim, pois foi.

Investigadora – E portanto, de 2008 a 2012...

Diretora do Inst. Brit. PL – É pouco tempo...

Investigadora – É muito pouco tempo para fazer uma avaliação [eee] profunda. Quanto muito pode-se fazer uma caracterização, uma descrição e portanto não pode ser essa...

Diretora do Inst. Brit. PL – Não pode ser já, não tem tempo ainda suficiente.

Investigadora – Não. Mas pode esta caracterização, pode já apontar algumas sugestões ou orientações futuras, não é, com alguns reajustamentos a fazer e etc., mas pronto penso que será tudo...

Diretora do Inst. Brit. PL – Eu acho que toda a gente deveria articular, trabalhar...

Investigadora – Mais em rede...

Diretora do Inst. Brit. PL – Exato. E verificar, por exemplo nós temos relatórios dos meninos, todos os professores fazem relatórios, [aaa] sabem que naquela turminha qual foi o mal comportado e o que atingiu esta competência e aquela e aquela outra que nós mandamos o portfólio...fazemos isso...que é muito importante.

Investigadora – Fazem algum relatório anula das atividades?

Diretora do Inst. Brit. PL – Fazemos, fazemos. E então isso fica tudo ou na escola...devia ser transmitido e alguns professores não querem saber portanto, do 3º ano daquela escola ficava para o professor no ano seguinte também verificar se o menino continua...não sei, os professores deixam lá na escola e de repente ninguém sabe dos portfólios dos miúdos. E esse portfólio, aquilo que diz a comunidade europeia é que devem seguir também [aaa] a vida das crianças portanto, é como, é como um passaporte e então passa para o 2ºciclo...que os

professores que dizem que A, B ou C tirou negativa, que a culpa é disto e daquilo e daqueloutro, vamos ver o quê que se passa.

Investigadora – [hmm, hmm]

Diretora do Inst. Brit. PL – É isso que eu pedia à coordenadora que vou verificar porque realmente numa turma há meninos que são oriundos de quatro freguesias em que a aprendizagem teve vários professores...professores titulares também diferentes que fizeram [aaa] a articulação de uma forma diferente...

Investigadora – Ou seja, imagine [eee] eu queria que me explicasse isso novamente porque eu acho que não entendi bem. Os mesmos meninos têm vários professores de inglês? Podem ter vários professores de inglês?

Diretora do Inst. Brit. PL – Sim. Porque estão numa turma aqui no 5º ano que no ano anterior uns meninos eram de Rebordões...

Investigadora – Ah, ok.

Diretora do Inst. Brit. PL – Vêm de freguesias diferentes. Vieram para Ponte de Lima...

Investigadora – E têm nível de aprendizagens...

Diretora do Inst. Brit. PL – Completamente diferentes. Inclusive há cinco negativas nessa turma de meninos de Rebordões e eu disse logo “De Rebordões eu neste momento digo-lhe porquê”, realmente no ano passado estiveram sem professor durante [eee] um trimestre, o primeiro trimestre, veio um substituir, foi chamado e veio outro e foi chamado portanto, isto é horrível para as crianças.

Investigadora – [hmm, hmm]

Diretora do Inst. Brit. PL – E a justificação está por aí, agora outras turma eu disse que não tinha problema...

Investigadora – Uma das vossa dificuldades é esta questão do assegurar o mesmo professor durante...

Diretora do Inst. Brit. PL – E digo-lhe com toda a franqueza e até com pena porque esses professores, e ao mesmo tempo com orgulho, esses professores vão mesmo porque não têm outra alternativa se não perdem e ficam com dois anos sem puderem concorrer de alguma forma mas eles onde vão, vão mesmo com dificuldade através de...portanto quando vão já estão com as suas raízes aqui, já perceberam a forma de trabalhar [aaa], portanto, a experiência e ao mesmo tempo a colaboração dos colegas entre eles, aquilo que nós fazemos que reunimos com frequência, que vemos as dificuldades que eles têm, que lhes damos apoio, até com a nossa contabilidade resolvemos os problemas deles,

dos IVAS e etc., [aaa] e que muitas vezes são chamados durante X, alguns dois meses mas tem, tem que ir.

Investigadora – Pois.

Diretora do Inst. Brit. PL – E ao regressarem, houve uma que nós mantivemos o lugar dela mas isso foi um caso de saúde da mãe, que teve que ir para o Canadá e ela teve de avançar por aí fora de um dia para o outro e eu disse-lhe “Pode ir [aaa] eu asseguro e o lugar é seu” e, porque pronto temos este bom relacionamento porque é assim, eu vejo as necessidades deles

Investigadora – E vinte e seis ainda é muito.

Diretora do Inst. Brit. PL – É muito e depois mais cinco aqui.

Investigadora – Pois, é muita gente.

Diretora do Inst. Brit. PL – É complicado. É complicado. E saber o quê que um faz, e o problema do outro...[risos].

Investigadora – Bom, muito obrigada.

Diretora do Inst. Brit. PL – Qualquer coisa...

Investigadora – Está bem.



## **ANEXO 2 - GUIÃO DE ENTREVISTA**



## GUIÃO DE ENTREVISTA

### Notas Prévias:

- A) Enquadramento da entrevista
- B) Solicitação de autorização para utilização dos dados
- C) Informação sobre o retorno da entrevista para leitura e rectificação de dados

1- Como encara e qual a leitura que faz sobre a Transferência de Competências da Administração Central para a Administração Local efectuada no âmbito do Dec-Lei 144/2008, de 28 de Julho.

2- Qual é no seu entender a razão pela qual a Administração Central "abre mão", neste momento, de domínios que até agora foram da sua exclusiva responsabilidade.

3- Considera que se este acréscimo de competências tem, a alocação dos recursos correspondentes, quais e como.

4- Qual a sua visão do papel dos municípios na construção de políticas educativas locais, nomeadamente, nesta transferência de competências.

5- Como é que esta transferência de competências se reflecte na prática educativa municipal, isto é, se na prática, a autarquia limita-se a exercer o que está legislado ou vai mais longe, fomentando uma discussão de política educativa local enquanto actor e parceiro activo que se faz ouvir e é ouvido.

6- Considera que com esta transferência estamos perante um fenómeno de descentralização paralela ou uma nova descentralização, e que se tem vindo a revelar propícia para a cristalização de uma certa divisão de funções e tarefas entre o Estado e a administração local.

7- Quais as ligações presentes nas estratégias de intervenção municipal, no que respeita aos seu posicionamento face aos restantes actores locais (professores, pais, associações, grupos, etc), às escolas e administração central.

8- Verificar se a existência de múltiplos espaços de micro-regulação local não



va contribuir para acentuar as desigualdades educativas e quais as conseqüências.

9- Analisar a relação entre o maior ou menor poder financeiro, administrativo e técnico dos municípios e as respectivas práticas educativas.

10- Perceber porque e como apareceram sob a designação de AEC's e sob o formato que está na presente lei, uma vez que já existiam anteriormente sob outras denominações, como "actividades extra curriculares" ou "actividades complementares", antes de serem instituídas por lei, como competências normativas, muitas vezes constituindo-se como experiências desenvolvidas e da responsabilidade das autarquias ou das próprias escolas, compondo um contexto mais amplo, que é simultaneamente educativo, social e político. (Verificar os factores e as necessidades) que estão subjacentes ao aparecimento das AEC's.

11- Efectuar uma caracterização das AEC's de 4 tipos:

Tipo I

Implicação das AEC's nos modos de vida das crianças (ex: alteração de hábitos), das suas famílias (ex: organização da vida familiar), das escolas (ex: organização de horários, espaços), e dos serviços educativos das autarquias organização;

Tipo II

Caracterização dos Modelos de Oferta das AEC's no espaço temporal de 2006 a 2009 e respectivos factores favoráveis e não favoráveis no caso de existência de mudanças;

Tipo III

Caracterização da Procura - Identificação e Evolução. Papel e funções das entidades e actores que intervêm no processo (nomeadamente grupos de teatro, associações de música, dança, entre outros).

Tipo IV

Caracterização e Análise Comparativa de uma amostra estratificada das AEC's de alguns municípios que integram a Nut III Minho-Lima, nomeadamente ao nível das seguintes dimensões:

1- Planificação das Actividades Curriculares:

- análise de como é efectuada, quem são os intervenientes, qual o nível de intervenção na decisão e qual o papel de cada um;

- identificação de uma planificação efectuada de forma homogênea

ou existência de diversas formas de planificação;

- identificação da ligação com necessidades dos alunos e das famílias;

- análise do respectivo enquadramento dentro dos objectivos definidos no projecto educativo de cada agrupamento;

#### 2- Selecção das Actividades Curriculares:

- Identificação das actividades de enriquecimento curricular seleccionadas e motivos de escolha;

- Identificação das lógicas presentes nessa selecção;

- Identificação das relações entre a selecção e a existência de recursos locais, como escolas de música, dança, teatro, associações culturais, entre outras.

- verificação das relações dessa selecção com a participação financeira concedida por cada aluno/ano.

#### 3- Funcionamento das actividades curriculares:

- identificação dos recursos humanos, técnico pedagógicos e espaços existentes mobilizados;

- identificação dos horários praticados;

- análise articulação curricular e componente pedagógica;

- análise do acompanhamento e supervisão efectuadas;

- 4- Análise do cumprimento ou incumprimento das orientações legisladas relativas às actividades de enriquecimento curricular, e verificação/identificação da existência de "nuances".



### **ANEXO 3 - EXEMPLO DE FICHA DREN-EAE-VCT**



**Agrupamento de Escolas de Arga e Lima**  
**Escola Básica Lanheses, Viana do Castelo**  
 2010/2011 - 2.º Período - Alterações

Dados da escola  
 Código: **DGRHE:** 292072 **GEPE:** 1609007  
 Morada: Casal Maior - Lanheses - Viana do Castelo  
 Localidade: Lanheses  
 Código Postal: 4900-185 LANHESES  
 Concelho: Viana do Castelo  
 Rede

**1.º Ciclo**

Distribuição de serviço aos docentes do quadro de escola e constituição de turmas									
Professor	Turmas	Número de Alunos				Total	NEE	Regime	Obs.*
		1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano				
Irene Franco alves	T1	17	0	0	0	17	0	Normal	
Maria Isabel Dantas Ferreira	T2	17	0	0	0	17	0	Normal	
Maria da Conceição da Rocha Ferreira	T3	0	0	16	0	16	1	Normal	
Maria de Fátima Esteves Viana	T4	0	0	15	0	15	0	Normal	
Maria Manuela Gomes Martins	T5	0	0	0	15	15	1	Normal	
Maria Madalena Flores	T6	0	0	0	17	17	1	Normal	
Anabela Lousinha Correia Alves	T7	0	24	0	0	24	0	Normal	
<b>Totais:</b>		<b>34</b>	<b>24</b>	<b>31</b>	<b>32</b>	<b>121</b>	<b>3</b>		

\* Grupos/turmas que carecem de homologação pela DREN.

**Pré-Escolar**

Distribuição de serviço aos docentes do quadro de escola e constituição de turmas								
Educador(a)	Grupo	Número de Crianças				Total	NEE	Obs.*
		3 Anos	4 Anos	5 Anos	6 Anos			
Maria Margarida Telo Rodrigues	T1	9	11	0	0	20	0	
Maria Judite Cunha Barbosa	T2	0	3	18	0	21	0	
<b>Totais:</b>		<b>9</b>	<b>14</b>	<b>18</b>	<b>0</b>	<b>41</b>	<b>0</b>	

\* Grupos/turmas que carecem de homologação pela DREN.

O estabelecimento fornece refeições para o pré-escolar? **Sim**  
 O estabelecimento oferece atividades de prolongamento? **Sim**

**Docentes sem Grupo/Turma atribuído**

Professor(a)	Situação
António Joaquim Alves Rodrigues	Adjunto(a) (Despacho n.º 9744/2009)

**Requisição de Docentes**

	1.º Ciclo	Pré-Escolar
Número de turmas/grupos	7	2
Número de docentes já providos com turma atribuída	7	2
Número de docentes sem turma atribuída		1
Número de docentes a requisitar	0	0

Escola

**Caracterização do espaço**

Salas *afetas* às atividades letivas: **7**  
Salas *não afetadas* às atividades letivas: **0**

**Horário de funcionamento da escola**

Regime Normal	Manhã		Tarde	
	Início: 09:00	Fim: 12:00	Início: 13:30	Fim: 15:30
Regime Duplo Manhã	Início: 08:00			
Regime Duplo Tarde			Início: 13:00	

**Flexibilização de horário**

Número de professores titulares de turma com flexibilização de horário curricular: **7**

**Atividades de Apoio à Família**

A escola organiza atividades de apoio à família?\* **Não**

**Documentos da Escola**

Todas as atividades AEC estão contempladas no plano anual de atividades?\* **Sim**

Atividades

Atividades	Parceria	Tipo Parceria	Tipo Instituição
Atividade física e desportiva			
Apoio ao Estudo			
Ensino de Inglês			
Ensino de Música			

Turmas AEC

### Turmas AEC

Turmas	1.º Ano			2.º Ano			3.º Ano			4.º Ano			Total	Observações
	N	DM	DT	N	DM	DT	N	DM	DT	N	DM	DT		
TAEC1	17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	17	
TAEC2	17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	17	
TAEC3	0	0	0	24	0	0	0	0	0	0	0	0	24	
TAEC4	0	0	0	0	0	0	22	0	0	0	0	0	22	
TAEC5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15	0	0	15	
TAEC6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	17	0	0	17	

### Quadro Informativo

	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	Total
<b>N.º de alunos já integrados em turmas AEC</b>	34	24	22	32	112
<b>N.º de alunos ainda não integrados em turmas AEC</b>	0	0	9	0	9
<b>N.º total de alunos da escola</b>	34	24	31	32	121

Valores resultantes dos dados relativos à distribuição dos alunos por atividades.

Horários das Turmas AEC

#### Turma: TAEC1

#### Atividades AEC

Atividade	Blocos	Dia	Início	Espaço	Deslocação*
Atividade física e desportiva	3	Sexta	15:45		Não
		Segunda	09:00	Piscina Municipal (Piscina Municipal)	Sim
		Segunda	09:45	Piscina Municipal (Piscina Municipal)	Sim
Ensino de Inglês	2	Terça	16:45		Não
		Quarta	16:45		Não
Ensino de Música	3	Terça	15:45		Não
		Quinta	16:45		Não
		Sexta	16:45		Não

#### Atividades de Apoio ao Estudo

Blocos	Dia	Início	Espaço	Deslocação*
2	Quarta	15:45		Não
	Quinta	15:45		Não

\* A realização da atividade implica deslocação



**Turma: TAEC2**

**Atividades AEC**

Atividade	Blocos	Dia	Início	Espaço	Deslocação*
Atividade física e desportiva	3	Sexta	15:45	Piscina Municipal (Piscina Municipal)	Não
		Segunda	09:00		Sim
		Segunda	09:45		Sim
Ensino de Inglês	2	Terça	16:45		Não
		Quarta	16:45		Não
Ensino de Música	3	Terça	15:45		Não
		Quinta	16:45		Não
		Sexta	16:45		Não

**Atividades de Apoio ao Estudo**

Blocos	Dia	Início	Espaço	Deslocação*
2	Quarta	15:45		Não
	Quinta	15:45		Não

\* A realização da atividade implica deslocação

**Turma: TAEC3**

**Atividades AEC**

Atividade	Blocos	Dia	Início	Espaço	Deslocação*
Atividade física e desportiva	3	Segunda	09:00		Não
		Terça	16:00		Não
		Terça	16:45		Não
Ensino de Inglês	2	Segunda	10:00		Não
		Quinta	15:45		Não
Ensino de Música	3	Quarta	16:45		Não
		Quinta	16:45		Não
		Sexta	16:45		Não

**Atividades de Apoio ao Estudo**

Blocos	Dia	Início	Espaço	Deslocação*
2	Quarta	15:45		Não
	Sexta	15:45		Não

\* A realização da atividade implica deslocação

**Turma: TAEC4**

**Atividades AEC**

Atividade	Blocos	Dia	Início	Espaço	Deslocação*
Atividade física e desportiva	2	Quarta	16:00		Não
		Quarta	16:45		Não
Ensino de Inglês	3	Segunda	15:45		Não
		Terça	10:00		Não
		Quinta	16:45		Não
Ensino de Música	3	Segunda	16:45		Não
		Terça	09:00		Não
		Sexta	16:45		Não

**Atividades de Apoio ao Estudo**

Blocos	Dia	Início	Espaço	Deslocação*
2	Quinta	15:45		Não
	Sexta	15:45		Não

**\* A realização da atividade implica deslocação**

**Turma: TAEC5**

**Atividades AEC**

Atividade	Blocos	Dia	Início	Espaço	Deslocação*
Atividade física e desportiva	2	Quinta	16:00		Não
		Quinta	16:45		Não
Ensino de Inglês	3	Segunda	16:45		Não
		Terça	10:00		Não
		Sexta	16:45		Não
Ensino de Música	3	Terça	09:00		Não
		Quarta	16:45		Não
		Sexta	15:45		Não

**Atividades de Apoio ao Estudo**

Blocos	Dia	Início	Espaço	Deslocação*
2	Segunda	15:45		Não
	Quarta	15:45		Não

**\* A realização da atividade implica deslocação**

## Turma: TAEC6

## Atividades AEC

Atividade	Blocos	Dia	Início	Espaço	Deslocação*
Atividade física e desportiva	2	Quinta	16:00		Não
		Quinta	16:45		Não
Ensino de Inglês	3	Segunda	16:45		Não
		Terça	09:00		Não
		Sexta	15:45		Não
Ensino de Música	3	Terça	10:00		Não
		Quarta	16:45		Não
		Sexta	16:45		Não

## Atividades de Apoio ao Estudo

Blocos	Dia	Início	Espaço	Deslocação*
2	Segunda	15:45		Não
	Quarta	15:45		Não

\* A realização da atividade implica deslocação

## Conjuntos

Previsão	a)	b)	c)	d)
<b>N.º de Alunos:</b>	112	0	0	0
<b>Valor Financiamento</b>	29 400,00 €	0,00 €	0,00 €	0,00 €
<b>Total Financiamento</b>	<b>29 400,00 €</b>			

## Docentes AEC's

Atividade física e desportiva	Ana Patrícia Quintas Lima	206093780	Licenciados em Desporto ou áreas afins	Não Não
Atividade física e desportiva	Ana Rita Araújo Rebocho Vaz	206123582	Licenciados em Desporto ou áreas afins	Não Não
Atividade física e desportiva	Lígia Manuela Lima Cruz	214717810	Licenciados em Desporto ou áreas afins	Não Não
Atividade física e desportiva	Miguel Ângelo Mendes Freitas	237380307	Licenciados em Desporto ou áreas afins	Não Não
Atividade física e desportiva	Nuno Miguel Carvalho Gomes	230546196	Licenciados em Desporto ou áreas afins	Não Não
Atividade física e desportiva	Tiago Veloso Nunes Silva	238244172	Licenciados em Desporto ou áreas afins	Não Não
Artes plásticas	Andreia de Jesus Meira Gomes	244218994	Habilitações profissionais ou próprias para a docência	Não Não
Artes plásticas	Catarina Dias Rodrigues	224036726	Habilitações profissionais ou próprias para a docência	Não Não
Artes plásticas	Lúisa Maria Correia da Silva	243643365	Habilitações profissionais ou próprias para a docência	Não Não
Ensino de Inglês	Carina Sofia Pacheco Martins	236932799	Currículo Relevante, ao abrigo do ponto nº 5, do Artigo 9º, do Despacho nº 14 460/2008, de 26 de Maio	Não Não
Ensino de Inglês	Cristina Lima Amorim	217895786	Currículo Relevante, ao abrigo do ponto nº 5, do Artigo 9º, do Despacho nº 14 460/2008, de 26 de Maio	Não Não
Ensino de Inglês	Eduarda Carvalho Costa	199004919	Currículo Relevante, ao abrigo do ponto nº 5, do Artigo	Não Não

9º, do Despacho nº 14 460/2008, de 26 de Maio				
Ensino de Inglês	Estela Maria Cerqueira Silva de Almeida	222998997	Habilitações profissionais ou próprias para a docência	Não Não
Ensino de Inglês	Lara Miguel Ferreira Cadilha	218079478	Currículo Relevante, ao abrigo do ponto nº 5, do Artigo 9º, do Despacho nº 14 460/2008, de 26 de Maio	Não Não
Ensino de Inglês	Maria João Fernandes de Carvalho	213444704	Currículo Relevante, ao abrigo do ponto nº 5, do Artigo 9º, do Despacho nº 14 460/2008, de 26 de Maio	Não Não
Ensino de Inglês	Mariana Silva Moreira	204595207	Currículo Relevante, ao abrigo do ponto nº 5, do Artigo 9º, do Despacho nº 14 460/2008, de 26 de Maio	Não Não
Ensino de Inglês	Vanda Paula Vale de Amorim	210895276	Habilitações profissionais ou próprias para a docência	Não Não
Ensino de Música	Ana Carina Pereira e Silva rocha	230399037	Habilitações profissionais ou próprias para a docência	Não Não
Ensino de Música	Andreia Carvalho Ferreira	233933913	Currículo Relevante, ao abrigo alinea c, ponto nº 2, do Art. 16º, do Desp. nº 14 460/2008, de 26 de Maio	Não Não
Ensino de Música	Carla Patrícia Sendão Soutinho Silva	114214197	Habilitações profissionais ou próprias para a docência	Não Não
Ensino de Música	Catarina Silva Gonçalves Patrão	234742852	Currículo Relevante, ao abrigo alinea c, ponto nº 2, do Art. 16º, do Desp. nº 14 460/2008, de 26 de Maio	Não Não
Ensino de Música	Isabel Leonor Oliveira Amorim	257832815	Currículo Relevante, ao abrigo alinea c, ponto nº 2, do Art. 16º, do Desp. nº 14 460/2008, de 26 de Maio	Não Não
Ensino de Música	Marina da Conceição da Rocha Farinhoto	215144473	Currículo Relevante, ao abrigo alinea c, ponto nº 2, do Art. 16º, do Desp. nº 14 460/2008, de 26 de Maio	Não Não
Ensino de Música	Marlene Esteves Machado Souto	208857826	Currículo Relevante, ao abrigo alinea c, ponto nº 2, do Art. 16º, do Desp. nº 14 460/2008, de 26 de Maio	Não Não
Ensino de Música	Sandrine do Vale P. Alves Carvalho	244202567	Habilitações profissionais ou próprias para a docência	Não Não
Ensino de Música	Santiago Ribeiro	182529789	Currículo Relevante, ao abrigo alinea c, ponto nº 2, do Art. 16º, do Desp. nº 14 460/2008, de 26 de Maio	Não Não