



**Celeste Maria Condessa
Ferreira Madail**

**A Componente de Apoio à Família na
Educação Pré-Escolar**



**Celeste Maria
Condessa Ferreira
Madail**

**A Componente de Apoio à Família na
Educação Pré-Escolar**

Contextos Locais e Lógicas de Ação

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica do Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa, Professor Catedrático do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

o júri

presidente

Doutor Vítor José Babau Torres, Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Doutor João Manuel Formosinho Sanches Simões, Professor Catedrático Aposentado do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa, Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Doutor António Augusto Neto Mendes, Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutora Dora Maria Ramos Fonseca de Castro, Equiparada a Professora Adjunta da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto.

Aos meus pais
à Daniela ao João e ao João António
com carinho

agradecimentos

Desde o início do doutoramento foram várias as pessoas que, de forma direta e indireta, contribuíram para que este trabalho, que parecendo um paradoxo por se revelar, simultaneamente, solitário e de equipa, se concretizasse. A todos os que participaram e colaboraram no mesmo gostaria de expressar um agradecimento amigo.

Agradeço ao Professor Jorge Adelino Costa o apoio, a partilha de saberes, as orientações, as valiosas contribuições para o trabalho e os encorajamentos nos momentos de desânimo e de esmorecimento. O que sinto ultrapassa o valor semântico da palavra obrigada.

Agradeço a todos os amigos que me apoiaram e incentivaram nos momentos de maior desalento. Para os velhos amigos e companheiros, José Ilídio e Didi, pelo estímulo certo, dado nos momentos de maior dúvida sobre as minhas capacidades, vai o meu caloroso reconhecimento pela amizade, pelo ânimo, pela dedicação e pela disponibilidade.

O meu profundo e sentido agradecimento a todos os que contribuíram para a concretização desta tese. Obrigada ao professor Neto Mendes, ao Carlos e ao César pelo apoio incondicional. Agradeço também àqueles que diariamente me questionavam se já tinha terminado. Podem não acreditar, mas a vossa pergunta bailava constantemente na minha cabeça e, em vez de 'afronta' funcionou como um forte estímulo.

Às assistentes operacionais que vivenciam comigo momentos menos bons e suportaram, com a sua tolerância e paciência, os meus maus humores, o meu reconhecido agradecimento, em particular à Isabel que durante três anos, diariamente, me ouviu falar na tese.

À Fátima, que sem me conhecer se colocou à minha disposição para ajudar na correção final do texto da tese, muito obrigada. A sua tranquilidade inspirou-me muitas vezes e ajudou-me a superar fases difíceis, em particular, as limitadas pelo tempo.

Estou ainda grata a todos os amigos que, apesar da minha pouca disponibilidade, não se esqueceram de mim e foram um refúgio seguro para os meus desalentos e momentos de solidão.

Gostaria de expressar um agradecimento muito especial à minha mãe, pelo apoio incondicional e permanente que permitiu tornar possível a concretização deste projeto.

Finalmente aos meus familiares mais próximos, em particular à Daniela, ao João e ao João António, agradeço o apoio e, sobretudo, a compreensão demonstrada pelo tempo e pela presença de que se viram privados. Um obrigada cheio de carinho e de amor.

palavras-chave

Educação pré-escolar; Componente de apoio à família; Autarquias; Associações de pais; Instituições particulares de solidariedade social.

resumo

A *Componente de Apoio à Família* surge como resposta à necessidade daquelas famílias cujo horário de trabalho não é compatível com o tempo letivo diário disponibilizado pelos jardins-de-infância públicos aos seus filhos.

O Jardim-de-infância situa-se num contexto organizacional diversificado, uma vez que estabelece relações com o agrupamento de escolas a que pertence, com a autarquia, com os pais, com as associações de pais, com as instituições particulares de solidariedade social, com a comunidade e com outros parceiros educativos.

Este estudo visa analisar a participação de diferentes prestadores de serviços: autarquias, associações de pais e instituições particulares de solidariedade social na organização, funcionamento e gestão da *Componente de Apoio à Família*. Neste contexto, pretendemos identificar os princípios e as estratégias que sustentam os diferentes prestadores de serviços e o modo como lidam com as questões da *Componente de Apoio à Família*, isto é, as lógicas de ação inerentes a cada prestador de serviços. Partindo de uma matriz metodológica qualitativa, recorreremos ao estudo de caso, desenvolvendo o trabalho empírico em três concelhos da zona centro denominados Concelhos do *Mar*, da *Ria* e da *Praia*. Privilegia-se a realização de entrevistas, nomeadamente a educadores de infância, representantes dos agrupamentos de escolas, presidentes de associações de pais, diretoras/coordenadoras das instituições particulares de solidariedade social, animadores da componente de apoio à família e representantes das autarquias, num total de 56 entrevistas.

Como principais resultados, verificamos que nos concelhos em estudo a resposta da *Componente de Apoio à Família* prestada por diferentes organizações apresentam lógicas de ação distintas: no *Concelho do Mar* a predominância vai para as lógicas de ação de *poder local* e de *associativismo*; no *Concelho da Ria* predominam lógicas de ação de natureza *empresarial/mercado* e de *poder local*; no *Concelho da Praia* salientamos as lógicas de ação *burocrática* e de *poder local*.

keywords

Preschool Education; Family Support Component; Autarchies; Parent Associations; Private Social Security Institutions

abstract

The *Family Support Component* ('*Componente de Apoio à Família*') emerges as a response to the needs of those families with tight work schedules which are incompatible with the daily timetables that are offered by the public kindergarten institutions in Portugal.

Kindergarten in our country is positioned in a diverse organizational context since it establishes relationships with the school grouping ('*Agrupamento de Escolas*') which it belongs to, such as the autarchy, the parents, the parent associations, the private social security institutions, the local community and other educational partners.

The aim of this study is therefore to analyze the participation of the different service providers within this milieu: autarchies, parent associations and private social security institutions in the organization, functioning and management of the *Family Support Component*. Within this context, we intend to identify both the principles and the strategies that sustain the different service providers and the way which they lead with the different issues of the *Family Support Component*, that is, the specific logics which are intrinsic to each service provider.

Based on a qualitative methodological matrix, we opted for a case study analysis, thus developing our empirical work in three distinct councils of the central area of Portugal, which we correspondingly named *Sea*, *River* and *Beach Councils*. We chose to undergo a total of 56 interviews, therefore selecting kindergarten teachers, representatives of the school groupings, parent associations presidents, private social security institutions headmasters/coordinators of, family support component animators and representatives of autarchies.

Our main results led us to verify that in the councils which were the object of our study the response of the *Family Support Component* offered by the different organizations present diverse action logics: in the *Sea Council*, the predominance has to do with local power and associateship; in the *River Council*, there is the prevalence of action logics of both entrepreneurial/market and of local power nature; in the *Beach Council*, we point out bureaucratic and local power action logics.

Índice

Índice de Quadros.....	4
Lista de Abreviaturas.....	8
Introdução	11
Pertinência do Estudo	11
Apresentação e Importância do Problema	13
Breves Considerações Metodológicas	18
Estrutura do Trabalho	19
Parte I - As Políticas Educativas para a Educação Pré-Escolar	21
Capítulo 1 – A Educação Pré-Escolar em Portugal.....	23
1. Enquadramento Histórico da Educação de Infância em Portugal.....	25
1.1. Monarquia	29
1.2. A Primeira República.....	33
1.3. Estado Novo	36
1.4. O período pós 25 de abril de 1974	42
1.5. A Década de 90 e a Fase da “Revitalização”	47
2. Enquadramento Legal da Educação Pré-Escolar	50
3. Caracterização e Organização da Educação Pré-Escolar.....	54
3.1. Componente Educativa e Componente Social	57
Capítulo 2 – A Gestão Local da Educação e as Políticas Educativas	61
1. Descentralização, Centralização, Territorialização e Competências das Autarquias .	63
1.1. Poder Local/Poder Central	64
1.2. A Centralização e a Descentralização	70
1.3. Vantagens e Desvantagens da Centralização e da Descentralização	74
2. Os Municípios e a Educação.....	79
2.1. Percurso do Municipalismo	79
2.2. Definição de Competências	83
2.3. Conselho Municipal de Educação	90
2.4. Carta Educativa	94
Capítulo 3 – Organização, Funcionamento e Gestão da Componente de Apoio à	
Família	99

1. A Componente de Apoio à Família: Enquadramento Político-Legal	101
2. Organização, Funcionamento e Gestão da Componente da Apoio à Família	110
2.1. Supervisão: Supervisão da Componente de Apoio à Família	116
2.2. A Qualidade na Educação Pré-Escolar e na Componente de Apoio à Família.	118
3. Parcerias na Educação Pré-Escolar: Definição de Competências	119
3.1. Municípios	121
3.2. Os Agrupamentos de Escolas: Organização e Gestão.....	122
3.3. As Associações de Pais	132
3.4. As Instituições Particulares de Solidariedade Social	144
Capítulo 4 – Lógicas de Ação na Componente de Apoio à Família	151
1. Atores Locais na Componente de Apoio à Família	153
2. Lógicas de Ação Organizacional	161
3. Lógicas de Ação Organizacional na Componente de Apoio à Família	165
3.1. Lógica Burocrática	167
3.2. Lógica Familiar/Parceria	169
3.3. Lógica Assistencial	171
3.4. Lógica de Poder Local	173
3.5. Lógica Empresarial/Mercado	175
4. Síntese.....	178
Parte II – A Componente de Apoio à Família: três casos em análise	181
Capítulo 5 – Metodologia de Investigação.....	183
Introdução	185
1. Objetivos do estudo	186
2. Metodologia Qualitativa	187
3. Estudo de casos como opção metodológica.....	189
4. Técnicas de Investigação	191
4.1. A Entrevista.....	192
4.2. Análise Documental, Observação e Notas de Campo.....	195
5. Tratamento de Dados: Análise de Conteúdo e Categorização.....	198
6. Design da Investigação e Participantes.....	201
Capítulo 6 – Organização Local da Componente de Apoio à Família: Os <i>Concelhos do Mar, Ria e Praia</i>	219
1. A Componente de Apoio à Família no <i>Concelho do Mar</i> : O papel das Associações de Pais.....	221

1.1. Caracterização Global do <i>Concelho do Mar</i>	221
1.2. Caracterização do Território Educativo do <i>Concelho do Mar</i>	222
1.3. A Componente de Apoio à Família no <i>Concelho do Mar</i>	225
1.4. Lógicas de Ação da Componente de Apoio à Família no <i>Concelho do Mar</i>	254
2. Componente de Apoio à Família no <i>Concelho da Ria</i> : o papel da Autarquia.....	256
2.1. Caracterização Global do <i>Concelho da Ria</i>	256
2.2. Caracterização do Território Educativo do <i>Concelho da Ria</i>	257
2.3. A Componente de Apoio à Família no <i>Concelho da Ria</i>	260
2.4. Lógicas de Ação da Componente de Apoio à Família no <i>Concelho da Ria</i>	295
3. A Componente de Apoio à Família no <i>Concelho da Praia</i> : o papel das IPSS.....	297
3.1. Caracterização Global do <i>Concelho da Praia</i>	297
3.2. Caracterização do Território Educativo do <i>Concelho da Praia</i>	298
3.3. A Componente de Apoio à Família no <i>Concelho da Praia</i>	300
3.4. Lógicas de Ação da Componente de Apoio à Família no <i>Concelho da Praia</i> .	326
4. Análise Global da Componente de Apoio à Família nos <i>Concelhos do Mar, da Ria e</i> <i>da Praia</i>	328
4.1. Organização da Componente de Apoio à Família.....	328
4.2. Funcionamento da Componente de Apoio à Família.....	330
4.3. Gestão e Coordenação da Componente de Apoio à Família.....	332
4.4. Dificuldades na Implementação da Componente de Apoio à Família.....	335
4.5. Papel das Associações de Pais, da Autarquia e das IPSS	337
Conclusão	343
Bibliografia.....	351
Legislação	366
Outros Documentos Consultados.....	372
Anexos.....	373

Índice de Quadros

Quadro nº 1 - Vantagens da Centralização e da Descentralização	75
Quadro nº 2 - Evolução da regulação normativa das atribuições municipais na Educação	89
Quadro nº 3 - Síntese das características típicas dos diferentes serviços de atendimento à criança.....	102
Quadro nº 4 - Modalidades de Educação e Cuidados para a Infância e Instituições Promotoras.....	103
Quadro nº 5 - Algumas características do ambiente educativo na componente sócio educativa e na componente curricular/letiva	114
Quadro nº 6 - Lógicas de Ação na Componente de Apoio à Família	178
Quadro nº 7 - Distribuição e número de entrevistados	202
Quadro nº 8 - Siglas utilizadas para a codificação das entrevistas	205
Quadro nº 9 - Entrevistas do <i>Concelho do Mar</i> - M	207
Quadro nº 10 - Entrevistas do <i>Concelho da Ria</i> - R	208
Quadro nº 11 - Entrevistas do <i>Concelho da Praia</i> - P	210
Quadro nº 12 - Funções/Anos de Serviço na Gestão do Agrupamento de Escolas	214
Quadro nº 13 - Oferta Educativa da Educação Pré-Escolar da Rede Pública no <i>Concelho do Mar</i> – Ano letivo 2010-2011	223
Quadro nº 14 - Oferta Educativa do 1.º Ciclo do Ensino Básico no <i>Concelho do Mar</i> – Ano letivo 2010-2011	224
Quadro nº 15 - Oferta Educativa do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico no <i>Concelho do Mar</i> – Ano letivo 2010-2011	224
Quadro nº 16 - Oferta Educativa do Ensino Secundário no <i>Concelho do Mar</i> – Ano letivo 2010-2011	225

Quadro nº 17 - Oferta da Componente de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar da Rede Pública no <i>Concelho do Mar</i> - Ano letivo 2010/2011	225
Quadro nº 18 - Oferta de Almoço e Prolongamento de Horário na Educação Pré-Escolar da Rede Pública no <i>Concelho do Mar</i> - Ano letivo 2010/2011	226
Quadro nº 19 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no <i>Concelho do Mar</i> Organização da Componente de Apoio à Família	229
Quadro nº 20 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no <i>Concelho do Mar</i> Funcionamento da Componente de Apoio à Família	237
Quadro nº 21 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no <i>Concelho do Mar</i> Gestão e Coordenação da Componente de Apoio à Família	240
Quadro nº 22 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no <i>Concelho do Mar</i> Dificuldades/Vantagens na Componente de Apoio à Família.....	248
Quadro nº 23 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no <i>Concelho do Mar</i> Papel da entidade promotora da Componente de Apoio à Família - Associação de Pais.	250
Quadro nº 24 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no <i>Concelho do Mar</i> Grau de satisfação dos Pais/EE da Componente de Apoio à Família	253
Quadro nº 25 - Oferta Educativa da Educação Pré-Escolar da Rede Pública no <i>Concelho da Ria</i> – Ano letivo 2010-2011	258
Quadro nº 26 - Oferta Educativa do 1.º Ciclo do Ensino Básico no <i>Concelho da Ria</i> – Ano letivo 2010-2011	258
Quadro nº 27 - Oferta Educativa do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico no <i>Concelho da Ria</i> – Ano Letivo 2010-2011	258
Quadro nº 28 - Oferta Educativa do Ensino Secundário no <i>Concelho da Ria</i> – Ano letivo 2010-2011	259
Quadro nº 29 - Oferta da Componente de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar da Rede Pública no <i>Concelho da Ria</i>	259
Quadro nº 30 - Oferta de Almoço e Prolongamento de Horário na Educação Pré-Escolar da Rede Pública no <i>Concelho da Ria</i>	260

Quadro nº 31 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no <i>Concelho da Ria</i> Organização da Componente de Apoio à Família	263
Quadro nº 32 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no <i>Concelho da Ria</i> Funcionamento da Componente de Apoio à Família	276
Quadro nº 33 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no <i>Concelho da Ria</i> Gestão e coordenação da Componente de Apoio à Família	279
Quadro nº 34 - Valores definidos por escalão relativamente às participações familiares	281
Quadro nº 35 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no <i>Concelho da Ria</i> Dificuldades/Vantagens na Componente de Apoio à Família.....	287
Quadro nº 36 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no <i>Concelho da Ria</i> Papel da entidade promotora da Componente de Apoio à Família - Câmara Municipal ..	291
Quadro nº 37 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no <i>Concelho da Ria</i> Grau de satisfação dos Pais/EE da Componente de Apoio à Família	295
Quadro nº 38 - Oferta Educativa da Educação Pré-Escolar da Rede Pública no <i>Concelho da Praia</i> – Ano letivo 2010-2011	298
Quadro nº 39 - Oferta Educativa do 1.º Ciclo do Ensino Básico no <i>Concelho da Praia</i> – Ano letivo 2010-2011	298
Quadro nº 40 - Oferta Educativa do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico no <i>Concelho da Praia</i> – Ano letivo 2010-2011	299
Quadro nº 41 - Oferta Educativa do Ensino Secundário no <i>Concelho das Praia</i> – Ano Letivo 2010-2011	299
Quadro nº 42 - Oferta da Componente de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar da Rede Pública no <i>Concelho da Praia</i>	299
Quadro nº 43 - Oferta de Almoço e Prolongamento de Horário na Educação Pré-Escolar da Rede Pública no <i>Concelho da Praia</i>	300
Quadro nº 44 - Respostas das IPSS Locais do <i>Concelho da Praia</i>	301

Quadro nº 45 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no <i>Concelho da Praia</i> Organização da Componente de Apoio à Família	303
Quadro nº 46 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no <i>Concelho da Praia</i> Funcionamento da Componente de Apoio à Família	310
Quadro nº 47 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no <i>Concelho da Praia</i> Gestão e coordenação da Componente de Apoio à Família.	313
Quadro nº 48 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no <i>Concelho da Praia</i> Dificuldades/Vantagens na gestão da Componente de Apoio à Família.....	319
Quadro nº 49 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no <i>Concelho da Praia</i> Papel da entidade promotora da Componente de Apoio à Família – IPSS	322
Quadro nº 50 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no <i>Concelho da Praia</i> Grau de satisfação dos Pais/EE da Componente de Apoio à Família	326

Lista de Abreviaturas

- 1.º CEB - Primeiro Ciclo do Ensino Básico
AEC - Atividade de Enriquecimento Curricular
ANMP - Associação Nacional de Municípios Portugueses
ATL - Atividades de Tempos Livres
CAF - Componente de Apoio à Família
CERCI - Cooperativa de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas
CLE - Conselhos Locais de Educação
CME - Conselho Municipal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CRP - Constituição da República Portuguesa
CRSE - Comissão de Reforma do Sistema Educativo
DEB - Departamento da Educação Básica
DGEB - Direção Geral do Ensino Básico
EBI - Escola Básica Integrada
EE - Encarregados de Educação
EEPE - Estabelecimento de Educação Pré-Escolar
EIPSS - Estatuto das Instituições Particulares de Solidariedade Social
EPE - Educação Pré-Escolar
GIASE - Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo
IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social
LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
LQEPE - Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar
ME - Ministério da Educação
MTS - Ministério do Trabalho e Solidariedade
NAEYC - The National Association for the Education of Young Children
OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico
PE - Projeto Educativo
PEL - Projeto Educativo Local
PDM - Planos Diretores Municipais
PEDEPE - Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar
PIPSE - Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo

QE - Quadro de Escola

QZP - Quadro de Zona Pedagógica

TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária

INTRODUÇÃO

Pertinência do Estudo

A educação de infância em Portugal, apesar de muito recente, é marcada por alguns avanços e recuos, porém, os serviços de proteção à infância têm uma longa história em Portugal. As primeiras instituições surgiram no início do século XIX, com uma componente assistencial que ainda prevalece nos dias de hoje, com particular incidência nas Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), grande parte delas tuteladas pela Igreja Católica. Foi depois da implantação da República, em 1910, que a Educação Pré-Escolar (EPE) adquiriu um estatuto singular no sistema oficial de ensino. A EPE esteve, desde o início, associada a uma alteração social que foi o trabalho feminino. As mulheres começaram a fazer parte do mundo do trabalho, o que contribuiu para a necessidade de existência de respostas para as crianças. É, contudo, nas últimas décadas que a EPE tem tido um desenvolvimento significativo. Assim, o jardim de infância, em resultado das mudanças ao nível da organização do trabalho nas sociedades modernas, surgiu como espaço privilegiado de atendimento às crianças.

O facto de as mulheres trabalharem fora de casa e com a diminuição dos recursos da família alargada, que muitas vezes vive longe dos locais onde a família nuclear reside, fizeram com que aumentasse a procura social de guarda das crianças. Estes factos colocam novos desafios às políticas educativas e conduzem à necessidade do jardim de infância garantir um serviço de guarda e de cuidados infantis, para além das cinco horas de atividades letivas, ou seja, um serviço social. Nesta perspetiva, surge a consciência da necessidade de alargar o horário dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar (EEPE).

A Componente de Apoio à Família (CAF) emerge, assim, como uma resposta às necessidades das famílias e das crianças. Surge a necessidade de criar diferentes contextos organizacionais que respondam quer às crianças quer às famílias. Esta questão obrigou a uma reformulação das diferentes estruturas físicas e organizativas dos contextos educativos, trazendo algumas preocupações e problemas. Neste sentido, as parcerias construídas a nível local são fundamentais para o funcionamento desta componente de animação socioeducativa, uma vez que a maioria dos jardins de infância não tem infraestruturas para a realização da CAF. Será importante referir que, por força dos constrangimentos económicos em que vivemos, são essas parcerias, construídas localmente, que permitem a

realização de ações diversificadas junto das crianças. De entre os vários parceiros, destacamos a colaboração de associações locais, nomeadamente as IPSS (Instituições Particulares de Solidariedade Social), as associações de pais e as autarquias.

O nosso estudo incidiu sobre a CAF. A investigação aconteceu em três concelhos: o *Concelho do Mar*, em que os prestadores de serviços da CAF são as Associações de Pais; o *Concelho da Ria*, em que o prestador é a Autarquia e o *Concelho da Praia*, em que esta atividade é exercida pelas IPSS.

O nosso objetivo é aferir quais as lógicas de ação existentes em função dos diferentes prestadores de serviços.

A opção por estudar esta temática surge por fatores de diversa natureza:

- o percurso profissional de trabalho da investigadora ao longo dos anos (quer como educadora de infância, quer como elemento dos serviços locais do Ministério da Educação (ME), designadamente o diagnóstico de algum desfasamento entre as decisões tomadas a nível central e o que se passava, localmente, nos jardins de infância e nas IPSS, relativamente à CAF;
- o interesse pessoal pelas questões educativas a nível local, em particular a CAF, tendo em conta a atualidade e a pertinência do tema e a necessidade de dar resposta às crianças e às famílias nos períodos que vão para além do tempo letivo do jardim de infância público - a escola a tempo inteiro.
- e ainda o facto de, em termos de percurso académico, ter realizado uma dissertação de mestrado nesta área (Madail, 2007) e continuar a reconhecer que a investigação em EPE e, concretamente, na CAF é reduzida, pelo que pretendemos contribuir para a maior visibilidade institucional e social do jardim de infância.

É neste contexto que a autora propôs desenvolver um projeto de investigação, tendo por objeto de estudo a *Componente de Apoio à Família* na EPE e as lógicas de ação que envolvem diferentes prestadores de serviços desta componente socioeducativa. Para o efeito, invocam-se diversas lógicas de ação, tais como as de *poder local*, *mercado*, *burocrática*, *assistencial* e *parceria*.

Apresentação e Importância do Problema

A EPE começou por ter objetivos e funções claramente assistenciais e de guarda para, com o avanço do conhecimento na área da pedagogia e de outras ciências humanas, passar a ser encarada como oportunidade de aprendizagem, agregando a si as funções educativas (Silva, 1982). Segundo Vilarinho (2000:56), “a educação de infância em Portugal seguiu as três fases da histografia da infância: proteger, instruir e educar”.

A Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (LQEPE), Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, atribui orientações políticas claras para o processo de expansão da rede de jardins de infância e para a operacionalização da componente social, através da distinção entre a componente pedagógica, considerada como a componente letiva, e a componente de guarda e de cuidados infantis, designada como de atendimento e de animação. Nesta lei, a EPE aparece consagrada como a primeira etapa da educação básica. Posteriormente, a lei é regulamentada através de um conjunto legislativo tido como coerente, integrado e abrangente, no sentido de a EPE passar a ter uma função, simultaneamente, educativa e social, tal como fora reconhecido na lei.

A LQEPE reconhece o princípio da tutela pedagógica única como competência do ME. Segundo Formosinho (1997: 35), a tutela pedagógica única “é o instrumento mais adequado para conseguir que todos os contextos de educação pré-escolar concretizem a oferta de educação de infância como serviço educativo e como serviço social” e implica “a criação de regras comuns a todos os contextos de educação pré-escolar”. Conforme Vasconcelos (2005: 48), “a tutela pedagógica não podia ser imposta de forma burocrática. Teria que ser construída numa dinâmica coletiva, num processo de articulação entre ministérios, entre organismos da administração central, regional e local, entre poderes públicos, autárquicos, privados e solidários, entre profissionais com funções e formações diversificadas, com as famílias e entre as famílias. Tratava-se de um processo indutor de uma “co-construção de uma tutela pedagógica única”.

A EPE é constituída por uma rede pública e uma rede privada, pretendendo-se complementares entre si, visando a oferta universal e a boa gestão dos recursos públicos, facultando, assim, a viabilização de outros parceiros na oferta de serviços, nomeadamente as IPSS.

É de salientar que a realidade organizacional dos nossos EEPE públicos apresenta lacunas no desenvolvimento da CAF e o motivo principal prende-se com a ausência de infraestruturas adequadas. Muitos jardins de infância são de “lugar único”, situação que levou determinadas autarquias a realizar adaptações de espaços para poderem oferecer esta componente social e outras, nomeadamente com a construção de Centros Educativos. Porém, são várias as IPSS que, após a iniciação das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), deixaram de ter a valência de Atividades dos Tempos Livres (ATL) e que rentabilizaram os seus recursos materiais e humanos, protocolando com a autarquia este tipo de serviço social e, assim, responderem às carências dos jardins de infância da rede pública.

As atividades de animação socioeducativa desenvolvem-se em contextos diversificados, com pessoal dependente do ME, das Autarquias, das Associações de Pais, bem como de outros organismos, existindo, por vezes, conflitualidade de papéis e “justaposição” a vários níveis (Formosinho & Sarmiento, 2000:18). A implementação da CAF, sendo da responsabilidade de vários parceiros e organizações, apresenta-se, por isso, como um campo amplo e diversificado de estudo.

Relativamente aos pais, sabemos que é reconhecido o seu direito de participação na vida escolar, com a legislação a perfilhar a sua importância e a criar condições para um maior envolvimento e participação destes. Com a aplicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, os pais surgem investidos de novas responsabilidades e de novos poderes, sendo-lhes concedida a possibilidade de participarem na tomada de decisões em órgãos determinantes como o Conselho Pedagógico e a Assembleia de Escola. Segundo a LQEPE e o Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, compete aos pais/encarregados de educação dar um parecer sobre o horário de funcionamento do jardim de infância, participar em regime de voluntariado e, sob a orientação da direção pedagógica, em atividades educativas de animação e de atendimento. O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, refere, no art.º 47.º, que “aos pais e encarregados de educação é reconhecido o direito de participação na vida do agrupamento de escolas”. Assim, os pais/encarregados de educação podem colaborar no processo educativo do seu filho/educando, cooperando em atividades do jardim de infância e participando nos seus órgãos representativos e associativos. Relativamente à CAF, há locais onde as associações de pais, com o apoio das autarquias, são as responsáveis pela implementação e dinamização destas atividades.

No âmbito da EPE, e ainda de acordo com a LQEPE, cabe aos pais e encarregados de educação várias responsabilidades que são importantes para o bem-estar da criança. O facto de os pais dinamizarem a CAF poderá ser uma vantagem, porque o serviço prestado será realizado de acordo com as suas necessidades e interesses. Conforme referimos anteriormente, “os pais/encarregados de educação serão colaboradores privilegiados nesta componente social a fim de encontrarem as melhores respostas para as necessidades dos seus filhos” (Madail, 2007: 264). Logo, a participação dos pais nas atividades de animação socioeducativa, em qualquer organização, é indispensável. Silva (2002:90) salienta que “Há uma manifesta intenção da participação das associações de pais a nível da definição de políticas educativas num plano nacional [...] e num plano local, mediante a participação directa das associações de pais”.

Igualmente, a autarquia é um parceiro primordial e fundamental na implementação e organização da CAF e, segundo a lei, é o promotor desta componente social. A participação municipal na educação e o seu papel na gestão do sistema educativo tem estado na ordem do dia desde 1974. Este papel foi sendo mais acentuado a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Em 1984, através do Decreto-Lei nº 77/84, foram transferidas competências para os municípios que se centravam em responsabilidades de financiamento na construção de centros de EPE e de ensino básico, entre outros.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 159/99, compete aos municípios apoiar o desenvolvimento de atividades complementares da ação educativa, na EPE. O Decreto-Lei n.º 7/2003 reforça as competências das autarquias relativamente à educação e ao ensino não superior, através da transferência de competências da administração central para a administração local. Com o Decreto-Lei n.º 144/2008, são transferidas para os municípios as seguintes atribuições, em matéria de EPE da rede pública: a) Gestão de pessoal não docente; b) CAF, designadamente o fornecimento de refeições e apoio ao prolongamento de horário; c) Aquisição de material didático e pedagógico.

Com este diploma os municípios passam a ter sob a sua tutela competências relacionadas com o planeamento, a gestão de equipamentos e de pessoal não docente, a realização de investimentos e a organização de outros serviços do sistema educativo local. Nesta perspetiva, a autarquia torna-se um parceiro fundamental na implementação e organização da CAF. Cada município deve sentir-se responsável por investir na qualidade da rede pública e/ou privada da sua área de influência, deve construir parcerias com as

famílias, com os recursos do meio, com a comunidade. A qualidade da educação é uma dimensão crucial da cidadania e da democratização da sociedade. A participação assume um carácter essencial numa organização e, neste sentido, também as IPSS fazem parte desta moldura organizacional.

As IPSS são instituições de assistência social que têm em vista o exercício da ação social, promovem a integração comunitária e desenvolvem atividades de apoio à família, contudo, podem oferecer respostas sociais à comunidade através da realização de acordos de cooperação e, assim, se tornarem parceiros na prestação de serviços da CAF. As IPSS são agentes da comunidade que com os seus recursos, humanos e materiais, podem ser um bom suporte para a organização da CAF.

As IPSS são entidades sem finalidade lucrativa, de iniciativa particular, com o propósito de dar expressão à solidariedade e à justiça entre os indivíduos. Estas têm como objetivos, entre outros: o apoio a crianças e jovens, à família, à integração social e comunitária. Estes objetivos são concretizados através de respostas de ação social, em equipamentos e serviços, bem como de parcerias em programas e projetos.

No contexto em análise, compete à comunidade veicular os anseios e as aspirações das populações e organizar respostas adequadas às necessidades das famílias, como é o caso da CAF. Quando não existem respostas suficientes e adequadas, as IPSS são uma boa alternativa para a realização desta componente social. Como refere Arroiteia (1991), estabelecido o diálogo entre a instituição escolar e a comunidade local, a escola vê-se envolvida por um cenário diversificado e por uma teia de inúmeras relações, que a obrigam a refletir sobre a realidade física, humana, económica e social circundante, introduzindo muitas das valências do exterior no seu quotidiano, de acordo com as necessidades diagnosticadas.

A CAF enquadra-se neste cenário. A família, a escola e a comunidade têm a ganhar com esta interação. Não podemos esquecer que a CAF existe para servir as famílias, mas, primordialmente, as crianças, como tal é importante que a constituição de redes de parceria, que visam o desenvolvimento de um local e, conseqüentemente, de uma população, sejam fundamentadas pela existência de parceiros capazes de intervir sem perder a sua identidade, mas também sem definir unilateralmente o caminho a percorrer.

Ferreira (2005:265) salienta que “As reformas educativas têm-se voltado intensamente para o “local” através das ideias de descentralização, participação, autonomia,

projecto, contrato, parceria e outras [...] como forma de resolução dos problemas cada vez mais complexos com que se começaram a deparar os sistemas educativos”. Barroso (1992:35) acrescenta que “O projecto de cada escola deve ser elaborado tendo em vista definir contributos de cada estabelecimento de ensino para a realização dos objectivos nacionais e locais do sistema educativo”. Assim, o projeto de cada escola, articulado com os projetos de outras instituições locais, pode definir e constituir uma política local de educação ao obrigar à concertação de objetivos e à coordenação de recursos entre o poder autárquico, os agentes económicos e culturais e as próprias escolas.

Como já foi referido, podem ser rentabilizados vários recursos do meio para responder à CAF. No entanto, Machado (2005:249) diz que compete às autarquias ter um papel interveniente junto do Estado, no sentido da descentralização político-administrativa e o estabelecimento de uma política local que estimule a participação da comunidade a partir de instituições e de organizações civis e sociais. As políticas educativas recentes consideram ser importante para o desenvolvimento das crianças e, conseqüentemente, para o sucesso escolar futuro, o desenvolvimento de atividades de animação e de apoio às famílias na EPE, ou seja, a escola a tempo inteiro.

Conforme já mencionado, na CAF podem coexistir vários prestadores de serviços com lógicas de funcionamento eventualmente distintas na mobilização dos recursos e nas respostas às necessidades. Compreender e explicar o funcionamento da CAF em função dos diferentes prestadores será identificar e analisar as lógicas existentes na ação de cada um. De acordo com Macedo (1995:127), “será compreender como interagem com o objectivo de conseguir um funcionamento coerente”. Ainda segundo a autora, podemos entender a *lógica de funcionamento* como “A organização dos diferentes elementos e atividades que constituem a escola segundo princípios, valores e metas identificadas e adoptadas pelos diferentes actores”. “O conceito de “lógicas de ação” é um conceito dinâmico, que designa uma relação entre um contexto e uma acção, dando conta de alguns dos seus possíveis motores” (Simões, 2005:33). De acordo com a autora, elas supõem sempre racionalidade, resultam de uma reflexão e ordenam a ação, mas não definida *a priori*. Sarmiento (2000:149) refere que as lógicas de ação “constroem-se *no curso* da ação, exprimem-se antecipatoriamente como *disposições para a acção* e reconstituem-se *a posteriori*, como modo de *justificação da acção*”.

No estudo que desenvolvemos, delimitámos a nossa investigação, situando-a no estudo do funcionamento da CAF e na procura das lógicas de ação presentes em três diferentes prestadores de serviços, ou seja: autarquias, associações de pais e IPSS.

Breves Considerações Metodológicas

Tendo em conta o objeto de estudo definido e as suas particularidades, optámos por uma investigação qualitativa, na medida em que nos permite descrever e interpretar, de forma aprofundada, esta realidade. Bogdan e Biklen (1994:11) salientam tratar-se de “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo de percepções pessoais”. Neste quadro, escolhemos o *estudo de caso* por se tratar, segundo Bell (1997:22), de um método “especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo”.

No trabalho predominou uma combinação de várias técnicas. A técnica mais utilizada foi a entrevista, visto ser a forma que julgámos mais apropriada para obtermos o testemunho dos atores através das suas descrições e interpretações. Porém, também utilizámos, embora de forma secundária, a análise de documentos, a observação e notas de campo.

Tendo em conta os objetivos da investigação, o estudo empírico ocorreu em três concelhos com características diferenciadas no que se refere ao tipo de prestadores de serviço da CAF vigente em cada um: autarquias, associações de pais e IPSS.

Estrutura do Trabalho

O trabalho que corporiza esta tese de doutoramento organiza-se em duas partes: uma de pendor mais teórico-concetual e outra de dimensão empírica, para além da introdução e da conclusão.

A parte I, que denominámos *Políticas educativas para a educação pré-escolar e Componente de Apoio à Família*, incide sobre o enquadramento teórico e político-normativo, correspondendo-lhe os quatro primeiros capítulos.

No capítulo 1, *A educação pré-escolar em Portugal*, procedemos a uma retrospectiva histórica da educação de infância em Portugal. Realizou-se o enquadramento da EPE tendo em conta a sua caracterização e organização, evidenciando a componente educativa e a componente social. É nesta primeira parte que se inicia o processo de construção da problemática e do objeto de estudo (dirigido para a análise das políticas e da ação que se desenvolvem nos diversos prestadores de serviços da CAF).

O capítulo 2 - *A gestão local da educação e as políticas educativas* - é destinado à análise da participação das autarquias na evolução do sistema educativo. Neste capítulo apresentamos a dualidade no sistema educativo, ou seja, a noção de local e central e abordamos a importância do local nas políticas educativas. Focalizamos as vantagens e desvantagens da centralização e da descentralização, que é um assunto importante para o nosso estudo, uma vez que os promotores da CAF são as autarquias. Anotamos também a evolução das competências municipais na educação, salientando as que se referem à EPE.

No capítulo 3 - *Organização e funcionamento da Componente de Apoio à Família* - descrevemos o enquadramento político-legal relativo à CAF, focalizando os diversos serviços de atendimento às crianças, sua organização, funcionamento e gestão. Evidenciámos, ainda, as questões da *supervisão* e da *qualidade* na EPE e na CAF. Partindo da caracterização, organização e funcionamento da CAF, referimo-nos às parcerias locais desta componente social: os municípios, agrupamentos de escolas, associações de pais e IPSS. Uma vez que a nossa investigação incide sobre as parcerias mencionadas fizemos uma abordagem individual a cada uma.

O capítulo 4 e último desta I parte - *Lógicas de ação na Componente de Apoio à Família* - é um dos capítulos essenciais no nosso estudo. O conceito de *lógicas de ação* é frequentemente utilizado nos estudos sobre organizações e, neste trabalho, daí ser

fundamental abordarmos a questão. Expomos a problemática dos atores locais que participam na CAF e fazemos referências às lógicas de ação, no que respeita aos princípios teóricos e interpretativos, salientando algumas das lógicas consideradas mais pertinentes para explicar o estudo: *burocrática, familiar/parceria, assistencial, poder local e empresarial/mercado*.

A segunda reporta-se à investigação empírica e encontra-se dividida em dois capítulos.

No capítulo 5 - *A Componente de Apoio à Família: três casos em análise* - indicamos as opções metodológicas e justificamos a escolha pelo *estudo de caso* como estratégia de investigação, tendo em conta os três concelhos em análise: *concelhos do Mar, da Ria e da Praia*. São indicados os processos de investigação e descrevem-se os instrumentos e procedimentos utilizados. Por fim, apresentam-se os entrevistados (num total de 56) e o modo como foram selecionados.

O Capítulo 6 - *Organização local da Componente de Apoio à Família: os concelhos do Mar, da Ria e da Praia* - inicia-se com a descrição de alguns aspetos caracterizadores dos *concelhos* estudados. Posteriormente, apresentam-se e interpretam-se os dados empíricos relativos ao modo de funcionamento da CAF, mobilizando-se o quadro teórico-concetual de suporte ao estudo. Em cada concelho procuram-se identificar as lógicas de ação que julgamos estarem mais evidenciadas neste domínio socioeducativo, tendo em conta a diversidade de cada um dos prestadores do serviço: associações de pais, autarquia e IPSS.

Ultima-se este trabalho com a *Conclusão*, sendo talvez mais coerente denominar de *considerações finais*, dado que muito mais haveria a indagar sobre a problemática das lógicas da ação na CAF e porque, qualquer que seja o tema em estudo são inúmeras as possibilidades que se apresentam e que abrem caminho a futuras investigações.

PARTE I

**AS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA
A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL

“É de uma história que tal como o destino da criança e da sua educação há-de mediar entre o privado e o público; uma historia escrita em sintonia com a história da família, com a história da mulher; uma história entre a família e a escola; uma história que oscila entre a protecção e a afectividade a um lado, e a racionalidade científica e técnica a outro”

(Justino de Magalhães, 1997:115)

1. Enquadramento Histórico da Educação de Infância em Portugal

Neste capítulo, pretendemos abordar a Educação Pré-Escolar (EPE) em Portugal salientando o seu enquadramento histórico.

Na Idade Média, a infância estava estreitamente ligada à vida do grupo que se constituía como um todo. A criança era apenas mais um elemento que existia na família, sem ser considerada um membro específico. O serviço doméstico confundia-se com aprendizagem, forma muito geral de educação (Sousa, 1998:144). No final da Idade Média, quer no mundo urbano, quer no mundo rural, as pequenas escolas, a catequese e os jogos de rua eram elementos favoráveis a um reconhecimento da infância (Magalhães, 1997:119). As crianças aprendiam com os afazeres domésticos, a aprendizagem era adquirida no seio da família e da comunidade. Esta fazia-se de geração em geração.

A transmissão dos valores e dos conhecimentos, bem como a socialização da criança, não eram asseguradas pela família. As crianças eram afastadas dos pais muito pequenas e só voltavam já adultas, quando chegavam a voltar. “Durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos”¹ (Ariés, 1981:10), ou seja, a criança aprendia a fazer as coisas ajudando os adultos a fazê-las, aprendia pela prática. O serviço doméstico era confundido com a aprendizagem, como uma forma comum de educação. Assim, toda a educação se fazia através da aprendizagem, pois não havia lugar para a escola. As crianças viviam com o adulto, imitavam-no e, assim, aprendiam a viver.

A tomada de consciência da infância na civilização europeia ocidental foi lenta e surgiu entre os séculos XIII e XVII. Segundo Musgrove (s/d: 21), “Na Inglaterra do séc. XVII e XVIII a aristocracia era acusada de negligenciar a educação dos seus filhos e, especialmente, dos seus primogénitos”. Vários autores censuram a alta sociedade por esta não enviar os seus filhos à escola. No entanto, as famílias respondiam que não deveriam preocupar-se com tal facto, uma vez que o futuro dos seus filhos estava assegurado.

Nesta época, surgem algumas escolas no seio da igreja. Os alunos mais carenciados reúnem-se com o mestre à porta da igreja, por vezes duzentos, de várias idades compreendidas entre os seis e os vinte anos. Esta mistura de idades persistiu, aproximadamente, até ao fim do século XVIII. Frequentar a escola era como que um

¹ Para maior aprofundamento deste assunto, consultar Ariés (1981).

descrédito para os pais, era como se estes tivessem falhado a sua tarefa e a passassem a outros para a realizarem. “Até aos finais do século XVII não existiam barreiras entre as crianças e os adultos, assim como a delimitação entre família e outros membros da comunidade era pouco marcada” (Sousa, 1998:103).

Para alguns pedagogos dos finais do século XVIII, as escolas eram um sinal do fracasso da família. No entanto, o alargamento da escola e a substituição da aprendizagem prática pela escola permitem a aproximação dos pais aos seus filhos. O sentimento de família desenvolve-se quando a escola se torna um instrumento normal de iniciação social (Ariés, 1973)².

On substitue l'école à l'apprentissage traditionnel, une école transformée, instrument de discipline sévère que protègent les cours de justice et de police. Le développement extraordinaire de l'école au XVII siècle est une consequence de ce souci nouveau des parents à l'égard de l'éducation des enfants” (Ariés, 1973:313).

Efetivamente, a educação, a preparação para a vida em sociedade cingiu-se muito mais à aprendizagem do que ao ensino.

Em países como a França e a Inglaterra, a industrialização e as alterações que surgiram ao nível familiar, com a saída da mulher para o mercado de trabalho, foram o motivo impulsionador para a abertura das casas de asilo com uma função de assistência familiar vindo, depois, a avançar para jardins de infância com funções socioeducativas.

No século XVIII, a família sofre transformações que levam a criança a conquistar um lugar junto dos seus pais, intensificam-se os laços afetivos e a criança passa, lentamente, a ser o centro das atenções e das preocupações da família.

Em Portugal, o atendimento às crianças fora do contexto doméstico começa no século XVIII, com o aparecimento das Casas de Roda, das Misericórdias e das Casas de Órfãos, também com carácter apenas assistencial. Estas surgiram como uma necessidade social de ‘cuidar das crianças’, uma vez que as mães não o podiam fazer e também com uma finalidade assistencial, ou seja, de dar apoio às crianças e às famílias (Sarmiento & Marques, 2006:66).

Os serviços de proteção à infância têm uma longa história em Portugal. As primeiras instituições surgiram no início do século XIX, no âmbito da Revolução Industrial. Foram fundadas com base em iniciativas privadas e destinavam-se, somente, aos filhos das classes trabalhadoras, garantindo-lhes os necessários cuidados, enquanto

² Para maior aprofundamento deste assunto consultar: Ariés, Philippe (1973). *L'Enfant et la Vie Familiale sous L'Âncien Régime*. Paris: Éditions du Seuil.

as mães trabalhavam nas fábricas. O principal objetivo destas instituições era inculcar nas crianças normas de higiene e da moral. Estes centros de infância eram frequentemente apelidados por “acolhimentos” (*salles d’asile*) (Eurydice, 1997:53).

Segundo Cardona, a análise do “discurso oficial” e da sua evolução tem que ser feita considerando as características do contexto sociopolítico em que este é definido. Assim, ao longo da evolução histórica portuguesa, começando no século XIX, quando foram definidas as primeiras medidas legislativas em relação à educação de infância, a autora distingue quatro períodos:

- O período da Monarquia (1834-1909);
- O período da 1.ª República (1919-1932);
- O período inicial do Estado Novo, que começa em 1933, com a publicação da Constituição, apesar deste período se começar a delinear a partir de 1926 com o golpe de Estado de 28 de maio (1933-1973);
- O período após a revolução do 25 de abril de 1974.

Em cada um destes períodos foram decretados diferentes princípios de orientação e foi definida a criação de determinadas estruturas de resposta visando a sua concretização (Cardona, 1997:18). Tal “como noutros países, também entre nós as instituições destinadas a acolher crianças em idade pré-escolar começaram por ter objectivos predominantemente sociais e de assistência” (Gomes, 1986:20).

Nos séculos XV e XVI, no reinado de D. Leonor (1458-1525), surgem em Portugal as Misericórdias que, entre outros serviços sociais, protegem os enfermos, os órfãos e os presos. Estas destinavam-se, sobretudo, à prática de obras de caridade cristã, destinadas aos pobres, doentes e crianças sem família. Esta componente assistencial prevalece ainda nos dias de hoje, com particular incidência nas Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), grande parte delas tuteladas pela igreja católica. Segundo Magalhães, “A primeira grande acção junto da infância foi de protecção. Com efeito, quer a prática das amas, quer a das misericórdias, quer mesmo e ainda a dos higienistas, visaram e visam sobretudo proteger a criança” (Magalhães, 1997:121).

Em 1513, no município do Porto, surge a profissão “pai de meninos”, tinha como função recolher as crianças abandonadas, terminando esta profissão com o hábito de

abandonar as crianças na roda dos hospícios. O desaparecimento gradual da profissão “pai de meninos” coincide com o aparecimento da profissão “rodeira”³.

Durante o século XV, as crianças pobres eram abandonadas nas ruas, abandonadas a si próprias ou fechadas em casa. As crianças de famílias mais abastadas eram enviadas para amas que as alimentavam e cuidavam delas em conjunto com os seus filhos. Voltavam para a sua família, que não conheciam, bastante mais tarde. A partir dos finais do século XVI, início do século XVII, surgem alterações na vida familiar, as amas passam a deslocar-se para a casa onde desempenham as funções de ama ao domicílio. Segundo Ariés (1973:312), só a partir do século XVII os adultos começaram a modificar a sua conceção sobre a infância, passando a dar-lhes alguma atenção. “Entre o final da Idade Média e os séculos XVI-XVII, a criança conquistou um lugar junto dos pais, a que não podia pretender quando o costume mandava que ela fosse confiada a estranhos”.

Em Portugal é através de uma circular de 24 de Março de 1783, durante o reinado de D. Maria I, que se determina a criação de “rodas” em todas as cidades e vilas do reino que se deviam situar em lugares recolhidos, mas acessíveis, de forma a recolher as crianças abandonadas pelas suas famílias (Figueira, 2001:26).

A partir do século XVI, a competência de prestar assistência aos “rejeitados”, nome pelo qual eram conhecidas as crianças abandonadas, passa a ser assumida pelas Misericórdias que, entre outros serviços sociais, protegiam também os “enfermos, os órfãos e os presos” (Vasconcelos, 2005:13).

Esta evolução foi-se processando lentamente e, no século XVIII, a criança passa a ocupar um lugar de destaque no seio da vida familiar. Isto deve-se a uma elite de pensadores e de filósofos, dos quais destacamos Rousseau, que começa a desenvolver o sentido da “infantilização da criança”. Porém, esta evolução fez-se sentir nas famílias pertencentes a níveis socioeconómicos mais elevados. No final do século XVIII, as mulheres mais ricas mantinham os filhos junto de si e as mulheres mais pobres, para poderem trabalhar, continuavam a necessitar de confiar os seus filhos a estranhos. Esta situação complicou-se com a Revolução Industrial, resultante do aumento da mão de obra feminina, surgindo, conseqüentemente, a necessidade social de se criarem instituições que apoiassem estas mães. O início e o maior desenvolvimento na criação de instituições para crianças pequenas começaram por observar-se nos países mais industrializados. Em Inglaterra surgiram as primeiras instituições em 1816 e em França em 1826. Em Portugal,

³ A circular da rainha D. Maria I determinava que existisse uma “rodeira” em cada roda, dia e noite, para recolher e cuidar das crianças abandonadas. As crianças recolhidas eram, posteriormente, entregues a “amas de leite” que as alimentavam (Figueira, 2001:26).

a Revolução Industrial não se fez sentir tão fortemente e as instituições surgiram muito mais tarde (Cardona, 1997:26).

É a partir dos finais do século XVIII e durante o século XIX que a problemática da proteção e da assistência à infância deixa de ter um carácter caritativo para, gradualmente, se assumir como dever público. Uma das primeiras instituições públicas a ser criada foi a Casa Pia de Lisboa, em 1780 (Vilarinho, 2000a:71). A Casa Pia de Lisboa não só acolhia as crianças e jovens mendigos, como os educava moralmente, associando, mais tarde, a esta ação a sua formação académica e profissional. No seguimento da política de assistência pública, o governo cria em todas as vilas que não usufruíam do apoio de outras instituições assistenciais Casas de Roda para receberem as crianças abandonadas (Vilarinho, 2000a:72).

Em Portugal, tal como noutros países, as instituições destinadas a acolher crianças em idade pré-escolar começaram por estar ao cuidado de congregações religiosas, instituições de carácter apenas assistencial e social (Rocha, 1984:97).

Em 23 de setembro de 1822, é publicada a Constituição. No que se refere à instrução, este documento, entre outros princípios, estabelece, no seu ponto 1, que «Pertence às Câmaras Municipais “cuidar das escolas de primeiras letras e de outros estabelecimentos de educação que forem pagos pelos rendimentos públicos”». Segundo Rocha (1984:33), “é o princípio da descentralização municipalista tão do agrado dos liberais da primeira hora”. A reação absolutista, em 1823, contrariou os princípios publicados e suprimiu a liberdade de ensino. Em 1826, D. Pedro IV aprova a «Carta Constituinte e nela se garante “A instrução primária e gratuita a todos os portugueses”» (Rocha 1984:34).

1.1. Monarquia

Em 1834, após a revolta liberal e com a expulsão das congregações religiosas do país, é criada a primeira “instituição” para crianças. As autoridades administrativas do nosso país passam a apoiar “iniciativas privadas ou similares - designadamente a Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida, de Lisboa” (Rocha, 1984:98). Estas sociedades destinavam-se a crianças de classes sociais desfavorecidas e tiveram a proteção do rei D. Pedro IV. “Utilizando na maioria dos casos, edifícios antigos

conventos, esta *Sociedade* criou, doze Casas de Asilo, a maioria ainda está em funcionamento e com a designação de “Jardins-de-infância”⁴ (Gomes, 1986:20).

De acordo com os estatutos publicados em 1852, pretendia-se dar “protecção e educação às crianças pobres de ambos os sexos⁵, desde que tenham acabado a criação do leite, tratando dos meninos até à idade de sete anos e das meninas até à de nove” (Gomes, 1986:20), e também, “para que os pais e mães de família se ocupassem da sua lida diária e não deixassem os seus filhos ao abandono” (Bairrão & Vasconcelos, 1997:8).

“Em 1836, Passos Manuel uniformiza os serviços aos expostos⁶, lançando as bases de organização do seu acolhimento” (Vasconcelos, 2005: 22). Porém, o número de crianças desfavorecidas não parava de aumentar. Este facto levou os governantes a tomarem medidas, a fim de reduzir o número muito elevado. Entre 1862 e 1863 existiam 16.294 crianças, aumentando o número no ano seguinte.

Em 1867, é publicado um decreto que extingue as Casas de Roda, como medida de moralização das classes desfavorecidas. Em sua substituição, foram criados hospícios de acolhimento não só para crianças desfavorecidas, mas também para crianças abandonadas. Os hospícios passam a controlar a admissão das crianças (Vilarinho, 2000a:72).

Em julho/agosto de 1876, Ramalho Ortigão, numa carta ao Primeiro Ministro, sugere a criação de jardins/creches ou jardins de crianças para crianças dos três aos sete anos, à semelhança do que acontecia na Suíça e na Alemanha⁷ (Rocha, 1984:156). Assim, em maio de 1878, António Rodrigues Sampaio, na Carta de Lei de 2 de maio⁸, estabelece que, “As juntas gerais do distrito e as Câmaras Municipais (CM) promoverão a criação de asilos de educação como auxiliares da escola primária, para acolherem crianças de três até seis anos” (Gomes, 1986:22). O governo proporá anualmente às cortes uma verba destinada a auxiliar estes estabelecimentos. Contudo, esta carta de lei não chegou a ser regulamentada devido à queda do Governo nesse mesmo ano e, como tal, a carta nunca surtiu efeito.

⁴ A título de exemplo, o Asilo da Infância Desvalida de Coimbra recebeu a designação de Casa da Infância Doutor Elísio de Moura (Gomes, 1986:21). Sobre este assunto ler: Rocha, (1984).

⁵ Foi criada em 08/05/1834, e durante a regência de D. Pedro IV, a Sociedade de Casa de Asilo de Infância Desvalida. Estas abrangem rapazes dos 4 aos 7 anos e raparigas dos 4 aos 9 anos.

⁶ “Serviços aos Expostos”, seriam todos os serviços que, na mesma linha das Misericórdias, proporcionassem educação e protecção às crianças desfavorecidas» (Vasconcelos, 2005: 22).

⁷ “Onde as crianças de três aos sete anos aprendam praticamente as línguas com mestras estrangeiras e recebam as primeiras lições rudimentares das coisas, sem abrirem livro e conservando-as pelo maior espaço de tempo ao ar livre” (Farpas, vol. XV:41, citado por Gomes, 1986:22-23).

⁸ Diário do Governo n.º 110, de 16 de maio de 1878.

Em 1879, e com a valorização da função educativa destinada à guarda das crianças pequenas, estes estabelecimentos continuam a ser designadas por “asilos de educação”, contudo, a expressão “Jardins de Infância” começa a ser utilizada (Cardona, 1997:28).

Também, pela reforma de Luciano de Castro (1880), se atribuem competências às autarquias na manutenção e funcionamento das escolas primárias e de jardins-de-infância.⁹ «“No orçamento geral do Estado será consignada anualmente uma verba para [...] subsídios às câmaras municipais no pagamento dos vencimentos dos professores e ajudantes das escolas primárias, e na criação das escolas nocturnas e dominicais e de asilos de educação” e para “auxílio à iniciativa particular e às associações para o restabelecimento de jardins de infância...”» (Gomes, 1986:25).

Nesta fase, o pensamento de Froebel, que valorizava a atividade da criança no processo educativo, expandiu-se por toda a Europa. Froebel estava consciente da importância que a EPE tinha na altura, educação que ele denominou de “educação da primeira infância”.

Em 1840, dá à sua instituição o nome de Kindergarten (“jardim infantil”), para indicar que, como as plantas são tratadas num jardim com a protecção e Deus, em harmonia com a natureza e sob o cuidado de jardineiros experimentados, também as crianças, como plantas delicadas e embriões de homem de amanhã, devem ser tratadas de harmonia com Deus, com a natureza e com elas mesmas (Gomes, 1986:17).

A influência das ideias de Froebel também chega a Portugal e, em 1880, o Governo preconiza a criação de jardins de infância de modelo froebeliano e decreta que as casas de asilo fossem igualadas aos jardins infantis de modelo froebeliano. Supõe-se que nesse ano tenha aberto no Porto um jardim de infância com orientação Froebel. No entanto, dado o interesse crescente pela EPE, alguns professores do ensino primário do Porto foram mandados para fora do país, nomeadamente para a Suíça, para obterem conhecimentos na área da EPE (Bairrão & Vasconcelos, 1997:8).

O primeiro jardim de infância de modelo froebeliano é inaugurado em 1882¹⁰, durante o ano comemorativo do centenário de Froebel, no Jardim da Estrela. Relacionada com a criação deste jardim de infância, estava a intenção da Câmara Municipal de Lisboa criar, em cada bairro, um jardim de infância ou anexo a cada escola normal (Vasconcelos,

⁹ A Carta de Lei de 11 de junho de 1880, referendada por José Luciano de Castro, fala já em jardins de infância.

¹⁰ No dia 21 de abril de 1882, foi possível inaugurar, em Portugal, ainda com as obras por completar, a primeira “Universidade da meninice” (Gomes, 1986:36). Começou a funcionar em novembro de 1882. Dado o grande número de inscrições, foi necessário criar 5 salas e nomear 5 professoras e 4 monitoras, que foram apelidadas de “jardineiras”(Correia, 2001:27).

2005:24). Segundo Bairrão e Vasconcelos, (1997:8), “este edifício ainda se encontra praticamente intacto no Jardim da Estrela”.

De 1882 a 1892, a Escola Froebel de Lisboa foi frequentada por 2932 crianças de ambos os sexos, dos três aos sete anos. As crianças estavam divididas em quatro classes, segundo o seu grupo etário (3, 4, 5, 6 anos). Segundo o autor, a educação infantil teria que ser uma experiência agradável para a criança, proporcionando-lhe conforto e segurança, embora as preocupações relativas ao seu desenvolvimento social também estivessem presentes. A criação do primeiro jardim de infância Froebel simboliza, de alguma forma, o interesse que a burguesia ascendente e a classe dos intelectuais demonstraram começar a ter relativamente à educação de infância¹¹.

Em 1883, o pedagogo português, Augusto Coelho, publica um programa para as crianças dos quatro aos oito anos, cujas linhas orientadoras se aproximam das ideias defendidas por Froebel¹².

Com a reforma de 1894, reforçando a tendência escolarizante, a expressão “jardim-de-infância” é abandonada e substituída por “escola infantil” (Vasconcelos, 2005:25). Esta expressão já tinha sido utilizada anteriormente. Apesar de não se definir a educação de infância como grau de ensino, inicia-se o processo da sua integração no sistema político.

Em 1896, foi publicado o Diário do Governo n.º 141, de 27 de junho, que contém algumas disposições acerca das escolas infantis, relativamente aos objetivos da EPE e à formação de educadoras, tais como: as escolas infantis recebem crianças dos três aos seis anos e são destinadas a ministrar-lhes o ensino compatível com a sua idade, sendo a parte principal do tempo ocupado em recreações; este ensino pretende, quanto possível, suprir as condições educativas do meio doméstico, bem como favorecer o desenvolvimento físico das crianças (Gomes, 1986: 49). Apesar da valorização da função educativa, a função social continua atribuída à educação de infância, continuando a ser esta a grande razão da procura por parte das famílias (Vasconcelos, 2005:24). “A função das instituições para a infância sofre, uma redefinição neste final de século; da função meramente assistencial de protecção e cuidados às crianças pobres e de classe operária

¹¹ A título de exemplo, Carolina Michaëlis de Vasconcelos (1851-1925), a primeira mulher catedrática numa universidade portuguesa, demonstrou o seu profundo interesse pelas questões da infância, escrevendo amplamente sobre esta matéria (Vasconcelos, 2005:14).

¹² Froebel divide a escola infantil em quatro períodos: dos 4 aos 5 anos; dos 5 aos 6 anos; dos 6 aos 7 anos e dos 7 aos 8 anos. Para cada um destes quatro períodos, apresenta um “quadrado programa” com os *objetos* das noções que a criança deve assimilar e com as *operações técnicas* que deve realizar.

cujas mães trabalham, vimos emergir a função educativa” (Vilarinho, 2000:53). Nesta altura começam a ser valorizados e experimentados métodos pedagógicos, com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento às crianças.

1.2. A Primeira República

Com a queda da Monarquia (1910), a EPE foi pela primeira vez incluída no Sistema Educativo Público. Poder-se-á dizer que um dos grandes feitos dos governos da 1.^a República (1910 a 1926) foi o facto de terem reconhecido “a função educativa do ensino infantil e terem institucionalizado a sua integração no sistema oficial de educação”¹³.

No início do século, na transição da Monarquia para a República, surge a Associação das Escolas Móveis pelo Método João de Deus. Criaram-se bibliotecas ambulantes e jardins-escola com os objetivos de “instituir ‘jardins-escola’ para crianças dos 3 aos 7 anos, onde fosse aplicado o espírito e a doutrina da obra educativa de João de Deus, modelando assim um tipo português de escola infantil” (Gomes, 2000:51).

Apesar destas intenções, só na primeira república se concretiza a criação da rede privada de jardins de infância João de Deus. Estes vieram dar a conhecer o modelo português de escola infantil onde se aplicou o método de ensino da Cartilha Maternal. Nos dias de hoje, ainda existem jardins de infância e escolas João de Deus, onde se desenvolve a filosofia de João de Deus.

A burguesia do século XIX produziu muita legislação e poucas realizações, apesar de iniciativas primordiais e de grande valor, tais como: princípio do ensino gratuito para todos os cidadãos, criação de novas escolas primárias, desenvolvimento do ensino primário feminino, entre outras (Benavente, 1990:48-49).

Em 1911, o Decreto do Ministério do Interior¹⁴, emanado da Direção Geral da Instrução Primária, de 29 de março de 1911, estabelece que, além do ensino primário, haverá o infantil (Gomes, 1986:55). Este ensino

é comum aos dois sexos e tem em vista a educação e desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças, desde os quatro aos sete anos de idade, com o fim de lhes dar um começo de hábitos e disposições, nos quais se possa apoiar o ensino regular da escola primária” (Gomes, 1986:55).

¹³ (Ministério da Educação, 2000). A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal, Relatório Preparatório, p.18

¹⁴ “Diário do Governo” n.º 73, de 30 de março de 1911 - art.º 1.º

O decreto posterior¹⁵ aprova o programa das escolas infantis. “As escolas infantis têm por missão tomar o filho à mãe, apresentando-o mais tarde ao professor primário, forte, robusto, alegre, equilibrado em suas faculdades, apto para receber a semente da verdadeira instrução” (Rocha, 1984: 272). Estas leis estabelecem também que outras instituições para a infância, principalmente as de tipo asilar, deveriam ser transformadas em jardins de infância. Já nesta legislação estabeleciam como objetivo o desenvolvimento intelectual das crianças¹⁶.

Com a República, opera-se uma transição importante, ou seja, do “século da escola” (séc. XIX) passa-se para o “século da criança” (séc. XX) (Neto-Mendes, 1995:38).

O início do século XX é marcado por referências constantes, no discurso político e nos diplomas legais, à necessidade e à importância da EPE, à criação de jardins de infância e à preparação de técnicos especializados para trabalharem com as crianças. Contudo, e apesar do esforço dos republicanos em legislar, devido à situação caótica em que o país se encontrava, à instabilidade política e à elevada percentagem de analfabetismo, muito pouco foi feito e muito poucos jardins infantis foram criados.

Em 1919, quando o Ministério da Educação (ME) procedeu à reforma do ensino, a educação infantil passa a integrar o ensino primário oficial. Posteriormente, devido à escassez de escolas, o Ministro decretou que funcionassem em cada escola primária “classes preparatórias destinadas a crianças de 6/7 anos”.

De 1910 a 1926 foram criadas apenas “12 ‘escolas infantis’ - 7 criadas pela Câmara Municipal do Porto, 4 Jardins-Escolas João de Deus e a Escola Israelita. Tudo o resto se esfuma e se perde na neblina dos votos generosos” (Gomes 1986:81). Mas, não podemos ignorar que este período foi um grandioso espaço de inovação cultural e educativa, dominado pelos pedagogos da Educação Nova (Neto-Mendes, 1995:39).

Apesar do número reduzido de iniciativas concretizadas, aos governantes da 1.^a República é-lhes dado mérito, ou seja, o reconhecimento da função educativa e a integração do ensino infantil no sistema oficial de educação. A política de educação surge como um fator de liberdade e de libertação. Foi neste período que se verificou o desenvolvimento de novas ideias e experiências (Cardona, 1997:46).

¹⁵ Decreto de 25 de agosto de 1911- Estabelece o Programa das Escolas Infantis.

¹⁶ O objetivo da alínea f) “O desenvolvimento da inteligência”, o da alínea g) “o desenvolvimento harmónico de todas as faculdades físicas, morais e intelectuais, dando-se às crianças ideias úteis, justas, exactas, de tudo o que, sem constrangimento, elas possam compreender e conservar, como auxiliar e preparatório para entrar na escola primária” (Gomes, 1986:59).

Em 1926, aquando do golpe de estado que virá a conduzir à permanência de Salazar no poder até 1968, o número de crianças que frequentavam estabelecimentos de educação infantil não excedia 1%.

Até 1937, a EPE ainda se encontrava integrada no sistema de ensino, mas, nesse ano, com a aplicação do Decreto-Lei n.º 28 031, de 9 de outubro, o Ministro da Educação extingue o ensino infantil oficial. Os argumentos apresentados para a sua abolição foram os seguintes: “a experiência tem demonstrado que o ensino infantil não se encontra organizado para que os frutos correspondam aos encargos” (Gomes, 1986:92); o ensino infantil tinha baixa frequência e seria um encargo insuportável para a “tesouraria pública”, mas, subjacente, estava uma perspetiva ideológica que preconizava uma conceção da maternidade e remetia as mulheres ao espaço privado doméstico. Este ensino é remetido para a *Obra das Mães pela Educação Nacional*, com a responsabilidade de apoiar as mães na educação das crianças em idade pré-escolar (Vasconcelos, 2005:27). Estas instituições correspondem a um claro retrocesso na evolução da educação infantil que se vinha a fazer.

Em consequência deste decreto, as escolas infantis oficiais foram encerradas e as professoras passaram aos quadros das professoras primárias (Cardona, 1997:49). A educação começa a funcionar com uma garantia para o Estado. Passa a ser tarefa da Escola a propagação das ideias defendidas pelo Estado¹⁷. A Escola tornou-se um aparelho de catequização e a sua função de educação tornou-se mais importante que a instrução. A educação devia apoiar o regime e limitar ao máximo os riscos de ter um povo instruído, culto (Benavente, 1990:52). A partir daqui, observou-se um grande retrocesso na história da educação de infância, voltando a EPE a ter um carácter apenas assistencial. A educação das crianças passou para a responsabilidade das mulheres, mães de família, e para algumas iniciativas ligadas, sobretudo, à assistência social que foram permanecendo, como foi o caso das Misericórdias. Também em simultâneo, foi-se desenvolvendo a EPE de iniciativa privada, destinada às crianças das classes privilegiadas. Assim, as principais ocupações das mulheres passam a ser as tarefas caseiras e educar os filhos. As instituições existentes acolhiam as crianças até à entrada na escola primária, mas estas “não tinham objectivos educacionais, ao mesmo tempo que o pessoal não tinha qualificações específicas, preocupando-se essencialmente com os cuidados e as necessidades mais

¹⁷ As ideias defendidas pelo estado eram a catequização do povo. “Os principais valores a transmitir às crianças passam a ser os tradicionalmente defendidos pela igreja: a obediência, a resignação, a caridade. A vida rural era a mais honrada e feliz, sendo menosprezadas todas as tentativas de modernização” (Cardona, 1997:48).

básicas das crianças” (Bairrão & Vasconcelos, 1997:10-11). A par da desvalorização da educação escolar, incentivou-se o ensino doméstico e reduziu-se a escolaridade obrigatória de cinco para três anos (Sarmiento, 1994:50). O regime defendia uma instrução mínima do ler, escrever e contar. A ideologia defendida pelo regime era “Deus, Pátria e Família”. Esta ideologia defendia que a integridade da família, suporte da dedicação à Pátria e da transmissão dos princípios da Religião Cristã, só podia ser assegurada pela presença da mulher no lar. A existência das instituições seria um meio facilitador para a mulher trabalhar fora de casa (Silva, 1996: 78).

Porém, durante os primeiros anos da 2.^a República (1926-1937), houve, por parte dos novos governantes, algum interesse pela EPE e ainda foram criadas doze escolas infantis oficiais (Bairrão & Vasconcelos, 1997:10).

1.3. Estado Novo

Segundo Cardona (1997:18), o Estado Novo teve início em 1933, com a publicação da Constituição, apesar deste período se começar a delinear a partir de 1926 com o golpe de Estado de 28 de maio.

Neste período, as instituições que continuam a funcionar nesta área sob a dependência do Estado têm uma função basicamente assistencial, desvalorizando a componente educativa, verificando-se um retrocesso na história da EPE.

A política do Estado Novo consolidava a construção da ideologia nacionalista assente na trilogia “Deus, Pátria e Família”, que teve consequências drásticas para o ensino infantil. Pires (2007:36) refere que:

As ideias a favor da família foram difundidas pelas organizações femininas maioritariamente de cariz católico, e habitualmente constituídas durante este período assumiam o retorno da mulher ao lar, apelavam ao reconhecimento da função social da maternidade e do trabalho doméstico. Estas ideias são acompanhadas de um conjunto de medidas que traduzem consequências dramáticas para a educação de infância.

Em 1934 é publicado o Decreto n.º 24 402, de 24 de agosto de 1934, que termina com a obrigatoriedade de as fábricas criarem creches para os filhos das mulheres trabalhadoras. Ainda neste ano, são publicados os estatutos da Obra das Mães para a Educação Nacional, aprovados pelo Decreto n.º 26 893, de 15 de agosto de 1936, pelo Ministro da Educação nacional, Carneiro Pacheco, os quais salientam a responsabilidade pela “educação infantil e pré-escolar, em complemento da acção familiar”, sendo desvalorizada a função educativa.

Em 1937, a rutura com a política anterior inicia-se com a publicação do Decreto-Lei n.º 28 081, de 9 de outubro de 1937, em que as escolas infantis oficiais, já em funcionamento, foram fechadas ou transformadas e a suas professoras passaram a pertencer ao quadro das professoras do ensino primário. O argumento para o fecho foi de que o número de crianças abrangido era inferior a 1%, tornando os custos muito elevados para as finanças públicas (Cardona, 1997:50).

Em 1938, numa sessão da Assembleia Nacional, ainda na continuidade da extinção do ensino infantil oficial, colocou-se a hipótese de apoiar os jardins-escola João de Deus, sendo defendido este método como modelo nacional, tal como já tinha acontecido durante o início da 1.ª República (Cardona, 1997-52). Nesta sessão, demonstraram a importância da criação de uma rede institucional oficial, contudo, somente após a resolução dos problemas da escola primária é que o governo refletiria sobre o ensino infantil¹⁸. Assim, durante este período são mantidas algumas instituições de carácter assistencial de iniciativa privada, não assumindo o Estado um compromisso tutelar para com as instituições. Ao mesmo tempo, a educação infantil passa a ser incumbida às famílias, designadamente às mães. Porém, não deixa de ser reconhecido o papel da iniciativa particular, designadamente os jardins-escolas João de Deus e as *Casas Criança* que tinham por lema “Façamos felizes as crianças da nossa terra”. A estas deve-se em muito a ação do Prof. Bissaya Barreto que se situa na linha das *Casas de Asilo*.

Na ausência de cursos de formação específicos para este nível de ensino, esta era a resposta possível. Assim, foi-se reforçando a função assistencial atribuída às instituições (Cardona 1997:52).

Em 1936, foi criada, em Coimbra, a “Escola Normal Social”, com o objetivo de formar assistentes de serviço social que, entre outras funções, podiam trabalhar em instituições com finalidades educativas, nomeadamente, instituições de educação de infância.

¹⁸ Segundo Vilarinho (2000a:96), “A ainda frágil integração da Educação Pré-Escolar no sistema educativo sofre a sua primeira machadada», com a publicação do Decreto-Lei n.º 28 081, de 9 de outubro de 1937, que extingue o ensino oficial infantil. Um primeiro argumento encontrado para a extinção do ensino infantil encontra-se no preâmbulo do referido decreto-lei, referindo o seguinte “a experiência tem demonstrado que o ensino infantil não se encontra organizado de forma que os frutos correspondam aos encargos”. Com este decreto-lei, a EPE, denominada na época por educação infantil, deixou de ser um serviço oficial do ME, porém, outros ministérios foram-se progressivamente interessando pelo seu desenvolvimento, a nomear: Ministério do Interior, através do Sub-Secretariado de Estado da Assistência Social, Ministério da Saúde e Assistência e, mais recentemente, o Ministério dos Assuntos Sociais. Sobre este assunto ler: Gomes (1977), *A Educação Infantil em Portugal*.

Entre 1940 e 1960, a população ativa feminina aumentou, fundamentalmente por causa do desenvolvimento dos setores industriais e de outros serviços, da emigração masculina, que também aumentou, bem como devido ao prolongamento do serviço militar nas “Colónias”. Face a esta problemática, e dada a carência dos serviços educativos, começa a aumentar o número de instituições privadas.

A partir dos anos 40, são publicadas novas medidas legislativas que determinam uma maior centralização e privatização dos serviços da assistência social. Com esta medida é de novo determinada a obrigatoriedade de as fábricas criarem creches para os filhos dos trabalhadores. É de salientar que na visão dos políticos do Estado Novo, as desigualdades entre os indivíduos eram fruto da sua natureza humana e do seu código genético, prevalecendo subjacente a teoria dos “dons”. A conceção de criança era como “um bocado de barro para moldar”. Esta ideia levou a uma pedagogia centrada no adulto, em que a transmissão de conhecimentos era alicerçada numa relação professor-aluno autoritária e fundada na doutrinação moral. A criança deveria ser moldada segundo os bons costumes e os valores da moral da época.

Em fevereiro de 1943, em Lisboa, a Associação João de Deus, perante a necessidade de formar educadoras para os seus jardins de infância, cria um curso de formação para funcionar de acordo com as suas linhas de orientação pedagógicas. A Associação de Jardins de Infância João de Deus reforça a formação de educadores, em 1946, em cursos de aplicação da Cartilha Maternal, sob uma lógica de didática pré-primária. A partir desta data, estes cursos mantiveram-se em funcionamento. O encerramento das escolas oficiais e a transferência da educação infantil para o controlo da Obra das Mães foram acompanhados de um novo movimento da iniciativa privada para a segurança, a higiene e a educação das crianças (Magalhães, 1997:137).

Em 1949, é publicado um novo estatuto¹⁹ para o ensino privado. Este refere o seguinte: “Denomina-se ensino infantil o que é ministrado a crianças que ainda não atingiram a idade escolar. Este destina-se à formação moral e a acompanhar e orientar o desenvolvimento do corpo e do espírito da criança” este, só é autorizado “em estabelecimentos que disponham de instalações adequadas e de cantina” e que “serão sempre dirigidos por pessoas do sexo feminino” e às diretoras e professoras são exigidos determinados requisitos que estão contemplados nos referidos estatutos.

¹⁹ Decreto n.º 37 545, de 8 de setembro de 1949, estatuto do Ensino Particular.

Nesta época foi autorizada a criação de duas escolas de formação de educadoras: a Escola de Educadores de Infância Maria Ulrich e o Instituto de Educação Infantil. A Escola Maria Ulrich começou a funcionar tendo em anexo o jardim de infância “O Nosso Jardim” e o Instituto de Educação Infantil tinha anexa a escola “O Beiral”. Estas duas escolas resultaram de dois movimentos católicos de apostolado. Contrariamente à conceção dos jardins-escola João de Deus, que se caracterizavam pela valorização das aprendizagens (de tipo escolares), estas duas escolas de formação caracterizaram-se por uma conceção diferente, essencialmente centrada na resposta às características específicas de cada criança. Estas escolas foram as primeiras obreiras da formação de educadoras, contudo, “o seu público era proveniente da burguesia endinheirada e com prestígio nas sociedades lisboeta e portuense, o que contribuiu para que esta profissão fosse exclusiva de uma elite social” (Vilarinho, 2000a:99). A formação destas educadoras vai-lhes permitir exercer funções em creches, jardins de infância, hospitais e internatos.

Segundo Cardona (1997:56), “Na sequência da ideologia política do Estado Novo, a saída da educação de infância do sistema educativo implicou um grande atraso no seu desenvolvimento e o início de uma evolução heterogénea e desordenada, cujas consequências ainda hoje sentimos”.

Em 1960, realiza-se o 1.º Congresso Nacional da Educação de Infância, onde é apresentado um voto para que se proceda à “criação intensiva de classes infantis e pré-primárias” sob a tutela da Inspeção Geral do Ensino Particular. Em 1963, duas associações religiosas criam duas escolas de educadores de infância, uma em Coimbra, a Escola de Educadoras de Infância de Nossa Senhora da Anunciação, e outra no Porto, a Escola de Educadoras de Infância Paula Frassinetti. Ainda para colmatar as necessidades do Ministério da Saúde e Assistência, que estava a ocupar-se da educação infantil, foi celebrado um acordo e criada a Escola de Auxiliares de Educação de S. Tomé. Na mesma altura, e com o mesmo objetivo, foi criada no Porto a Escola do Arcediago Van-Zeller (Cardona,1997:64).

Segundo Gomes (1986:109), até meados dos anos sessenta, a maioria dos estabelecimentos eram pouco mais que “depósitos” de crianças, até porque grande parte dos funcionários que se ocupava destas não tinha qualquer preparação específica. Foi por isso que foi criado o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal com o objetivo de promover a formação e o aperfeiçoamento do pessoal em serviço.

Em 1966, é publicado o relatório elaborado pelos grupos de trabalho organizados em 1964, visando a preparação do novo Estatuto da Educação Nacional (Cardona,

1997:62-63). Este relatório defende a necessidade de «preparar uma rede oficial de “jardins-de-infância”». É utilizada a expressão “educação” pré-primária em vez de “ensino”, ao contrário do que acontecia na maioria dos documentos anteriores, sendo esta destinada às crianças a partir dos três anos.

Nos finais da década de 60, a situação do país altera-se. Por motivo de doença, Salazar é substituído por Marcelo Caetano. Existe muita agitação social, sobretudo devido à contestação da guerra colonial. Contudo, Marcelo Caetano dá maior abertura ao regime e podemos dizer que nos anos 60 se iniciou um processo de mudança. O país conhece um lento processo de industrialização, o que leva as famílias a mobilizarem-se das zonas rurais para as zonas urbanas. As mulheres iniciam-se no mundo do trabalho, o que contribui para a necessidade de existência de respostas para as crianças. As necessidades sociais e a guerra colonial contribuíram também para que a mulher trabalhasse fora do lar.

Associadas a esta abertura surgem algumas mudanças políticas, com repercussão na EPE. No âmbito do então Ministério da Saúde e Assistência, são criadas creches, jardins de infância, serviço de amas e a creche familiar. Estas surgem como respostas alternativas às creches tradicionais. Estes serviços de apoio à criança destinavam-se à 1.^a e à 2.^a infâncias, assumindo uma função supletiva da família, substituindo-a durante os horários de trabalho dos pais ou outros impedimentos temporários. Estes serviços nem sempre eram considerados satisfatórios. Interessava, assim, expandir e desenvolver as creches, ainda que se considerasse que a família era o meio ideal para a educação das crianças. “Deveria ser aproveitada toda a sua potencialidade educativa e social, beneficiando as famílias de algumas regalias, entre elas a Lei da Maternidade e o Trabalho Parcial” (ME, 2000:19).

A partir dos anos 40 e até aos anos 70, desenvolvem-se, simultaneamente, dois tipos de resposta: uma, de carácter assistencial, cabendo às Misericórdias e a outras instituições semelhantes um papel de relevo; outra, de iniciativa privada, que desenvolve funções educativas. Na secção I do relatório preparatório sobre “Educação Pré-Escolar e Cuidados para a infância” ME (2000: 18) é mencionada a necessidade de serem criadas escolas públicas para a formação dos educadores. É defendida também a necessidade de todas as escolas do país ficarem sob a dependência do ME. Só com Veiga Simão, alguns anos mais tarde, se voltou a falar de reforma do sistema educativo e da necessidade de ser criada uma rede pública de instituições para a educação de infância.

Nos finais dos anos 60, Galvão Teles preparou as condições para a implementação da reforma de Veiga Simão, ao preconizar «lançar as bases de uma reforma do sistema educativo, “desde a educação infantil até à superior”» (Gomes, 1986:111). Também Nunes de Oliveira, deputado e adepto de Galvão Teles, efetivou um “aviso prévio” sobre a educação, onde afirmou

O ensino pré-primário que defendemos parece-nos absolutamente indispensável ao desenvolvimento de um plano de educação, com a criação de uma rede adequada de escolas infantis, atendendo a que a criança entra na escola primária carecida de uma ambientação que se torna fundamental (Gomes, 1986:111).

A década de 70 inicia-se com alguma movimentação, devido ao afastamento do ditador Salazar.

Em 1973, começam a funcionar, a título experimental, duas escolas públicas de Educadores de Infância, em Coimbra e em Viana do Castelo, integradas nas Escolas de Magistério Primário. A escola de Viana do Castelo criou um jardim de infância anexo para a prática pedagógica das alunas. A criação destas escolas manifestou apenas intenções políticas porque não se criaram condições reais de expansão e de democratização da EPE.

Na fase marcelista, conhecida pela “primavera” de Marcelo Caetano, devido às tentativas de liberalização política (Benavente, 1990:57), surge a reforma de Veiga Simão, em que a educação de infância é, assim, reintegrada no sistema educativo português (Formosinho, 1997a:21). Esta reforma (Lei n.º 5/73²⁰) tem um discurso humanista e é uma medida que tem como objetivo modernizar o sistema educativo. Esta lei prevê a criação da EPE oficial e de escolas de educadoras, também oficiais. Com esta reforma, previam-se tempos de mudança e de debate relativamente à educação, no entanto, o 25 de abril interrompeu todo o processo (Benavente, 1990:57).

Teresa Vasconcelos, numa entrevista à “A Página”²¹, expressa a sua opinião referindo o seguinte:

A primeira etapa importante na evolução do Ensino Pré-Escolar foi a reforma Veiga Simão, através da qual se reconheceu, pela primeira vez, a importância da educação infantil no sistema público. Foi nesse contexto que se formaram as duas primeiras escolas

²⁰ A Lei n.º 5/73, de 25 de julho, aprova a Reforma do Sistema Educativo e, como tal, considera a EPE como parte integrante do sistema educativo, define os seus objetivos e cria as escolas de educadores de infância. No ponto 1 do capítulo II, secção 1.ª, é referido que “o sistema educativo abrange a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação permanente”. No ponto 2, menciona que “a educação pré-escolar tem por finalidade o desenvolvimento espiritual, afectivo e físico da criança, sem a sujeitar à disciplina e deveres próprios de uma aprendizagem escolar”.

²¹ Teresa Vasconcelos em entrevista a “A Página” (segmento 1 de 2) em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=94&doc=8126&mid=2> Consultado em 21 de abril de 2011.

normais de educadores no país e se começou a abrir os primeiros Jardins de Infância públicos.

1.4. O Período Pós 25 de abril de 1974

A revolução de 25 de abril marca uma rutura na sociedade portuguesa e obriga a profundas mudanças políticas, económicas, culturais e sociais, e criou condições para uma revalorização da educação de infância. Neste período, as movimentações populares organizam-se e as comunidades aproveitam os recursos locais para a implementação de novas instituições vocacionadas para a educação (Bairrão & Vasconcelos, 1997:11-12).

Assim, surgiram alguns infantários e jardins de infância subsidiados por várias entidades. Após 1974, perante a dispersão dos serviços de educação infantil por vários ministérios, sente-se a necessidade de uma maior coordenação de esforços. Gomes (1977:127), “No ano de 1974/75 o número de estabelecimentos de educação e protecção infantil para crianças dos 3 aos 6 anos era de 1070 e acolhiam 51.667 crianças”. Também em 1974, um grupo de educadoras de infância enviou ao Ministério dos Assuntos Sociais e ao ME várias assinaturas, solicitando a organização urgente de uma rede pública de instituições de EPE e a definição da política educativa a seguir para a infância (Cardona, 1997:73).

Em 1975, é apresentado um relatório elaborado pela UNESCO sobre a realidade da educação em Portugal. Neste são apresentadas propostas para a generalização do ensino pré-escolar para as crianças de quatro e cinco anos²²: “O relatório da UNESCO de 1975 chama a atenção para a situação precária da educação pré-escolar em Portugal, apontando a criação de 12 000 classes infantis no país” (Vasconcelos, 2005:34).

Após este relatório, e ainda em 1975, é definida a primeira proposta legislativa²³ para implementar a rede pública de EPE “um ano de ensino pré-primário” (UNESCO, 1982:72). A proposta refere ainda que “É urgente instaurar, para as crianças com 5 e 6 anos, dois anos de classes pré-primárias” (UNESCO, 1982:73). Porém, após análise do mesmo por um grupo de profissionais de educação de infância, o projeto acabou por não ser aprovado, por considerarem arriscada a massificação da EPE sem condições mínimas para um funcionamento de qualidade (Cardona, 1997:74).

Segundo Vasconcelos (1995, cit. em Bairrão & Vasconcelos, 1997:12),

²² Consultar UNESCO (1982). *Para uma política da Educação em Portugal*. Capítulo V- Propostas.

²³ Projeto- Lei de 14/05/75, cujo objetivo era a criação da rede pública da EPE.

a educação pré-escolar pública, nesses anos, desenvolveu-se não tanto através de leis e decretos emanados de instâncias governamentais, mas sim como resultado de uma cidadania posta em acto num processo de participação democrática. Esta democracia posta em acto significava a capacidade e o poder dos cidadãos - e especificamente dos pais - de pressionar o governo no sentido de implementar experiências de qualidade para as crianças em idade pré-escolar.

Em 1976, com o início do primeiro Governo Constitucional, a vida do país começou a sofrer mudanças. Como refere Stoer (1986:70), o país entrou numa fase de “normalização” da relação Estado - Sociedade. Neste ano, a Constituição da República Portuguesa (CRP) promulgada a 2 de abril de 1976, na alínea b), ponto 2, do art.º 74.º, prevê a criação de um sistema público de EPE.

Em 1977, através da Lei n.º 5/77²⁴, é criado o sistema público de EPE e, através da Lei n.º 6/77²⁵, são criadas as escolas normais de educadores de infância. A superintendência na criação, organização e funcionamento dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar (EEPE) dependentes do ME é entregue à Direção Geral do Ensino Básico (DGEB). Neste ano, o ME cria *o ano preliminar ao ensino primário*, colocando professoras do 1.º ciclo (que tinham passado por processos de formação em serviço) em classes destinadas a crianças de cinco anos e inseridas em escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) Este ano preliminar tinha como principal objetivo a preparação para a escola (Cardona, 1997:81). Posteriormente, foi publicado o estatuto dos jardins de infância²⁶.

Segundo Gomes (1986:128), cálculos efetuados a partir de dados estatísticos demográficos de 1975 permitem concluir que a cobertura da rede de educação de infância era de 10% para as crianças de três aos seis anos.

Em dezembro de 1978, iniciaram funções os primeiros jardins de infância oficiais do ME. Nesta fase, verifica-se a expansão da rede pública e da rede social. O rápido crescimento das duas redes faz com que se estabeleçam normas comuns²⁷. Contudo, porque a EPE constituía uma necessidade das populações, muitas autarquias criaram, por sua iniciativa, EEPE, na expectativa e que viessem a ser integradas na rede pública do ME, mas, tal facto nunca aconteceu.

²⁴ A Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro, cria o sistema público da EPE.

²⁵ A Lei n.º 6/77, de 1 de fevereiro, cria as escolas normais de educadores de infância.

²⁶ Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro. Nestes estatutos regulamenta-se a EPE e estabelecem-se os critérios no sentido de garantir os direitos e os deveres dos profissionais e normas de funcionamento para um a educação de qualidade.

²⁷ Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro.

Também em dezembro de 1978, é publicado o decreto que oficializa a criação das primeiras instituições da rede pública do ME. Temos assim duas redes institucionais paralelas, a do ME e a do Ministério da Segurança Social, uma centrada nas questões educativas e outra que continuou os seus serviços centrados nas questões de ordem social. A estas duas conceções correspondiam dinâmicas organizacionais diferentes, a designar: diferenças de horário de atendimento, diferentes estruturas físicas, número diferenciado de pessoal docente e não docente, entre outros. “Implicitamente, deseja-se e aponta-se para a coordenação, para o diálogo inter-serviços. Na verdade, só a coordenação dos serviços à disposição das crianças pode levar a uma maior eficácia do sistema” (Correia, 1971:16).

A desarticulação entre os dois ministérios foi-se mantendo ao longo do tempo. Nem com a publicação dos estatutos dos jardins de infância²⁸, em 1979, estas controvérsias foram ultrapassadas. Os estatutos regulamentavam a atividade dos jardins de infância públicos e no capítulo 1, alíneas a), b) e c) do art.º 1.º, definem o seguinte:

A educação pré-escolar é o início de um processo de educação permanente a realizar pela acção conjugada da família, da comunidade e do Estado, tendo em vista: a) Assegurar as condições que favoreçam o desenvolvimento harmonioso e global da criança; b) Contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições sócio-culturais no acesso ao sistema escolar; c) Estimular a sua realização como membro útil e necessário ao progresso espiritual, moral, cultural, social e económico da comunidade.

A rede pública procurou não colidir com as áreas de intervenção e com os interesses da rede particular e cooperativa, como tal expande-se para as zonas rurais.

Porém, as questões económicas afetaram o crescimento da rede pública de jardins de infância. Segundo Cardona (1997:93), “até 1982 foram criadas 1801 salas, durante os anos de 1983 e 1984 não são publicadas portarias definindo a criação de novos grupos de educação de infância”. Contudo, por iniciativa das autarquias continuaram a ser criadas novas instituições.

A Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), criada em 1986 com a intenção de elaborar propostas no âmbito da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)²⁹, considerou a educação como fator condicionante e determinante do desenvolvimento social, cultural e económico do país, o que veio a traduzir-se numa significativa reorganização de todo o sistema educativo (Miguéis, 2004:176).

²⁸ Decreto-Lei n.º 542, de 31 de dezembro de 1979.

²⁹ Decreto-Lei n.º 46/86, de 31 de dezembro.

Com a publicação da LBSE, em 1986, a EPE foi enquadrada, definitivamente, no sistema educativo, através da definição dos seus objetivos genéricos, em torno da formação e do desenvolvimento equilibrado das potencialidades das crianças, a realizar em estreita colaboração com o meio familiar. O início do funcionamento dos cursos das Escolas Superiores de Educação e a publicação da LBSE representaram uma evolução importante, marcando o início de uma nova fase no panorama educativo do país.

O Conselho da Europa, em 1988, publica o projeto n.º 8 intitulado “A inovação no ensino primário”. Sobre a organização do ensino primário, refere que “É importante melhorar a continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino primário” (Meireles-Coelho, 2002:165). Apesar do novo enfoque dado à EPE, o final dos anos 80 não trouxe grandes alterações ao número de instituições.

Entre 1986 e 1996 foi notória uma estagnação da expansão da rede pública da EPE, uma vez que existiam outras preocupações no sistema educativo e nas políticas educativas nacionais, que não incluíam, propriamente, a mesma. A EPE atravessou um período difícil, em consequência de uma desvalorização sucessiva por parte dos governantes, de uma depreciação da profissão e também à precariedade de emprego dos educadores de infância. Notaram-se também maiores clivagens entre os profissionais da rede pública e privada e das IPSS, principalmente no que se refere a vencimentos e horários de trabalho (Vilarinho, 2000a:151).

Em 1995, com o Decreto-Lei n.º 173/95, de 20 de julho³⁰, são disponibilizados incentivos financeiros às entidades privadas para a abertura de salas de EPE, com a intenção de a expandir e com o objetivo de aumentar o acesso das crianças à mesma, mantendo, deste modo, a rede pública atrofiada e não se produzindo qualquer regulamentação (ME, 2000:20).

A UNESCO, em 1996, publicou o resultado de três anos de reflexão sobre educação. A propósito da EPE, refere que “a educação básica para crianças pode ser definida como uma educação inicial (formal ou não formal) que vai em princípio, desde cerca dos três anos de idade até aos doze, ou menos um pouco” (Delors, 1996:106).

Neste documento da UNESCO podemos ainda verificar a importância da EPE.

Para além da iniciação à socialização que os centros e programas de educação pré-escolar facultam, verifica-se que as crianças que beneficiam deste tipo de educação têm uma disposição mais favorável em relação à escola e correm menos riscos de a abandonar prematuramente do que as que não tiveram essa oportunidade (Delors, 1996:110).

³⁰ Decreto-Lei n.º 173/95, de 20 de julho. Define as regras para a expansão da EPE. Este diploma definiu ainda o regime de apoio financeiro à criação e manutenção de estabelecimentos de EPE, bem como os critérios a observar no que se refere às condições de instalação e de funcionamento.

Refere ainda que uma escolarização iniciada cedo pode contribuir para a igualdade de oportunidades, pode ser facilitadora da integração social e da participação da mulher na vida social e económica.

Meireles-Coelho (1989:183), induzido pelas diretrizes do Conselho da Europa e da UNESCO, considera que a escola básica deve destinar-se a crianças dos 3-4 anos aos 13-14 anos, repartida por cinco ciclos de dois anos “num processo educativo permanente sem rupturas que favoreça o desenvolvimento contínuo da criança com os mesmos docentes com a mesma formação”.

Em 1996, já com um novo governo, o ME lança o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (PEDEPE), em parceria com o Ministério do Trabalho e Segurança Social e com o Ministério do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território, com o objetivo de concertar esforços anteriormente dispersos, bem como de colmatar lacunas e de elaborar propostas de efetivo alargamento e de expansão da rede, numa parceria entre a iniciativa pública e a privada (ME, 2000:21).

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (LQEPE), que regulamenta a EPE, é publicada a 10 de fevereiro de 1997. Esta lei consagra a EPE como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, e ao mesmo tempo, como “serviço social e básico”.

O exame temático da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE) à educação e aos cuidados para a infância, em Portugal, (DEB, 2000:14) refere que “o estado português tem feito um esforço considerável no desenvolvimento da educação para as primeiras idades”.

Como refere Teresa Vasconcelos na introdução do relatório preparatório mencionado anteriormente, é necessário

colocar alicerces do edifício da educação de infância em Portugal, garantir que se construam as pontes e parcerias necessárias à prossecução deste “projecto cidadania” que tem criado amplas sinergias no sentido de darmos à criança portuguesa a infância feliz e com sentido a que tem direito.

Num trabalho realizado por Vilarinho, onde é analisado o papel do Estado na definição e no desenvolvimento da EPE entre 1977 e 1997, tendo por base o discurso oficial produzido nos últimos vinte anos (1977/1997), são identificados três períodos - *Criação, Normalização e Expansão (1977-1986) / Retração (1986-1995) / Revitalização? (1995-1997)* (Vilarinho, 2000b). Vejamos, na sequência da autora, alguns aspetos mais importantes dos anos 90.

1.5. A Década de 90 e a Fase da “Revitalização”

Nos anos 90, a EPE atravessa um período difícil, assistindo-se a uma desvalorização sucessiva da educação de infância por parte das entidades governamentais, à desvalorização da profissão de educadora e a precariedade de emprego surge.

Com o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), em 1988, contava-se que a expansão da rede pública se fizesse de forma mais abrangente e se concebessem novas salas. Contudo, a partir de 1989 até 1996 não foram criados jardins de infância da rede pública. Uma das razões evocadas era o facto dos horários reduzidos do seu funcionamento não servirem os interesses das famílias (Formosinho, 1997a:22).

Nesta década, havia várias redes de instituições de apoio à criança - “estatais, autárquicas e privadas, dependentes do Ministério da Educação; estatais privadas solidárias e privadas lucrativas, dependentes do Ministério do Emprego e Segurança Social; e ainda instituições dependentes de outros Ministérios” (Formosinho, 1997a:22).

Formosinho e Sarmiento (2000a:10) referem que o início dos anos 90 “foi marcado por uma retracção na abertura de jardins-de-infância públicos”. Entretanto, as comunidades científicas e profissionais e as organizações sindicais produzem práticas discursivas que acentuam a inevitabilidade da rede de EPE pública e são unânimes em defender esta como fator de garantia da igualdade de oportunidades educativas, articulando a função educativa e de guarda (Cardona, 2000:155).

Em 1993, o Conselho Nacional de Educação (CNE) decidiu dar visibilidade política à EPE, tendo questionado a supressão do crescimento da rede pública, como as diferenças de funcionamento e de estatuto entre as diferentes redes (Formosinho, 1997a:22). O Parecer n.º 1/94 do CNE³¹, cujo relator foi João Formosinho, questionou o facto de a EPE ter estagnado em termos de abertura de jardins de infância, bem como a fragmentação dos serviços por vários ministérios e a sua falta de coordenação. Evidenciou também a inexistência de uma continuidade educativa para o 1.º CEB, a predominância de funções assistenciais sobre as funções educativas e as diferenças de salários e das condições de trabalho dos educadores de infância. Este parecer foi a “pedrada no charco” ansiada.

³¹ O CNE é um organismo autónomo da administração pública ainda que sob a tutela do ME (Sarmiento, 2002:153).

O parecer faz também um diagnóstico crítico à EPE em Portugal, comparando-a com outros países da União Europeia, e faz algumas recomendações importantes para a mesma, reclamando medidas urgentes tais como: “que o Estado para além de apoiar financeiramente a EPE, desempenhasse, em conjunto com as autarquias, um papel mais decisivo no processo de desenvolvimento do sistema da educação pré-escolar” (Vasconcelos, 2005:40). Simultaneamente, este parecer passou a constituir uma referência fundamental para educadores, sindicatos, pais/encarregados de educação (EE) e autarquias.

Em 1995, «a educação pré-escolar entra na agenda política e os diversos partidos da oposição usaram-na como uma das suas “bandeiras” eleitorais» (Vilarinho, 2000a:155), ou seja, os dirigentes dos três maiores partidos da oposição de então mostram o seu posicionamento relativamente a esta questão educativa.³² Os depoimentos dos líderes foram controversos, no entanto, encontram-se duas questões basilares: a necessidade do alargamento da rede e a aceitação de que a frequência da EPE promove a igualdade de oportunidades educativas.

Em 1995, é publicado o Decreto-Lei n.º 173/95³³, que define regras para expansão da EPE, ou seja, criação e manutenção de EEPE através de contratos-programa com autarquias, instituições de solidariedade social e cooperativas. Com este diploma, o Governo não assume o princípio da democratização, nem o direito à EPE pública e gratuita, estatuída na CRP (Constituição da República Portuguesa)³⁴. Este parecer foi bastante contestado pela oposição, por outras organizações e pelo CNE, que emite o parecer n.º 2/95. Este parecer analisou o diploma atrás indicado e definiu “as regras para a expansão da educação pré-escolar [...] mas não clarifica o papel da educação pré-escolar no sistema educativo” (Formosinho, 1997b:30).

O Estado não assume a EPE como educação básica, nem define claramente os papéis das IPSS e, embora reconheça que os horários do pré-escolar não respondem às necessidades das famílias, não faz inverter esta situação, antes, parece incentivar as entidades privadas a fazê-lo “escusando-se a dar o seu contributo na rede que tutela, orienta e dirige³⁵”.

³² Relativamente a esta questão ver Cardona (2000).

³³ Decreto-Lei n.º 173/95, de 20 de julho, define o regime de atribuição pelo ME, de apoios financeiros à criação e à manutenção de estabelecimentos de EPE.

³⁴ Este diploma, na alínea b), do ponto 2 do art.º 74.º, refere “Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar”.

³⁵ Ponto 5.2 do Parecer n.º 2/95.

O Parecer n.º 2/95, do CNE, diz-nos que a mudança tem sido feita por

justaposições de camadas. Muda-se, acrescentando uma nova camada às já existentes. Assim o sistema compõe-se de camadas sobrepostas, com espírito e regras diferentes, que tornam difícil a sua compreensão e morosa a sua gestão [...] sendo mais seguro proceder a um enquadramento normativo e organizacional global neste processo de mudança³⁶.

Com toda esta movimentação à volta da EPE, o Governo elegeu o pré-escolar como uma das suas prioridades políticas, fazendo acreditar que estávamos na presença de uma nova fase da história da EPE. A primeira medida legislativa desta fase foi a publicação das portarias de criação das salas de jardins de infância “congeladas” desde 1988, a que se seguiu um conjunto de normativos que culminou com a publicação da LQPEPE (Vilarinho, 2000a:187). Emerge, assim, a expansão da rede de EPE, com o “descongelamento das salas abertas no período anterior mas não oficial e legalmente criadas” (Vasconcelos, 2005:39).

A partir de 1996, a expansão da EPE volta a ser uma prioridade das políticas educativas. Foi elaborado um Relatório Estratégico para o Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, o qual deu origem ao PEDEPE em Portugal.³⁷ Também, em 1996, foi criado o Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, destinado a tornar o plano possível. Na sequência destas medidas foi apresentada à Assembleia da República a lei-quadro para a EPE. Entre outros aspetos, este diploma consagrava a articulação de esforços entre o ME e o Ministério da Solidariedade, no sentido de garantir a dupla componente educativa e social da educação de infância, introduzia o conceito de tutela pedagógica, emanava orientações políticas para o processo da expansão da rede de jardins de infância e considerava a EPE como a primeira etapa da educação básica, na linha do que havia sido publicado em 1919 com Leonardo Coimbra que, com o Decreto n.º 5.787-A/19, de 10 de maio de 1919, também legislou sobre o ensino infantil³⁸. Este decreto referia que “o ensino infantil passa a ser não o prefácio do ensino primário mas o seu primeiro capítulo” (Gomes, 1986:76).

Posteriormente, em 1997, a lei é regulamentada através de um conjunto legislativo coerente, no sentido de a EPE passar a ter uma função, simultaneamente, educativa e social, tal como fora reconhecida na lei (Vasconcelos, 2005:41). Também neste período

³⁶ Ponto 7 do Parecer n.º 2/95.

³⁷ “O Programa de Expansão e Desenvolvimento foi escrito com base no Relatório Estratégico produzido por Formosinho e Vasconcelos, a pedido do então Ministro da Educação, Marçal Grilo, em outubro de 1995, e apresentado ao Grupo Consultivo de Estratégia em 19/01/1996 e, posteriormente, ao Ministro da Educação, em fevereiro de 1996. Este relatório nunca veio a ser publicado” (Vasconcelos, 2005:41).

³⁸ O decreto n.º 5.787-A, de 10 de maio de 1919, no seu art.º 2.º referia que “o ensino primário abrange três graus: infantil, primário geral e primário superior” (Gomes, 1986:79).

é publicado o documento “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” e foi reconhecido o grau de licenciatura como habilitação mínima para o exercício da educação de infância³⁹.

De facto, entre 1995 e 2000, verificou-se uma expansão significativa da rede nacional (pública, privada e solidária).

2. Enquadramento Legal da Educação Pré-Escolar

A EPE teve, em meados da década de 90, no nosso país, um desenvolvimento significativo. A publicação da LQEPE, entre outros diplomas, é exemplo dessas mudanças no sistema educativo português.

Este normativo atribui orientações políticas claras para o processo de expansão da rede de jardins de infância, sendo a EPE considerada a primeira etapa da educação básica, alicerce e suporte de uma educação ao longo da vida, e concretiza a operacionalização da componente social, através da distinção entre a componente letiva e a Componente de Apoio à Família (CAF). Esta lei reconhece o princípio da tutela pedagógica única como competência do ME. Segundo Formosinho (1997b) a tutela pedagógica única é o instrumento mais adequado para conseguir que todos os contextos de educação pré-escolar concretizem a oferta de educação de infância como serviço educativo e como serviço social. Nesta linha, é criada uma rede de EPE, que integra não só uma rede pública, mas também uma rede privada com e sem fins lucrativos e definem-se instrumentos de cooperação institucional entre os vários departamentos governamentais envolvidos no PEDEPE. Este normativo traduz ainda a ampliação da participação municipal num setor que já lhe pertencia, introduzindo-lhe uma inovação importante, ao permitir a criação de uma rede pública municipal de jardins de infância.

A partir da publicação desta lei, foi preparada uma série de diplomas que ainda hoje regulamentam a expansão da rede e afirmam a tutela pedagógica do ME.

O Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, é um desses diplomas, que regulamenta alguns dos princípios enunciados na lei-quadro e estabelece o regime jurídico do desenvolvimento e expansão da EPE, definindo também o respetivo sistema de organização e financiamento. Neste decreto, e no que respeita à estrutura do sistema, surge um novo conceito - o de *Rede Nacional de Educação Pré-Escolar*. A finalidade

³⁹ Lei n.º 115/97, de 19 de setembro.

desta rede consiste em “efectivar a universalização da EPE⁴⁰”. Para a sua concretização, enuncia a necessidade de se promover uma cooperação institucional entre os ministérios da Educação e da Solidariedade e Segurança Social, de forma a serem possíveis apoios financeiros, quer às famílias, quer aos estabelecimentos de EPE, no sentido de salvaguardar o princípio da igualdade de oportunidades. No art.º 17.º é referido que “Aos serviços competentes dos Ministérios da Educação e da Solidariedade e Segurança Social cabe o acompanhamento do exercício da actividade pedagógica e técnica dos estabelecimentos de educação pré-escolar”.

Este diploma desenvolve, ainda, os princípios gerais da EPE, consagrando o direito da participação das famílias na elaboração dos projetos educativos, estabelecendo mecanismos de garantia de igualdade de oportunidades no acesso à EPE e definindo instrumentos de cooperação institucional entre os vários departamentos governamentais envolvidos no PEDEPE.

Trata-se de dar corpo a uma tarefa educativa, complementada pela ação nas áreas da solidariedade e da segurança social, a fim de que não haja discriminações e de que a EPE não constitua um privilégio, mas um direito, integrado na realização do objetivo afirmado pela UNESCO de que a educação é para todos.

O desenvolvimento de uma EPE de qualidade constitui o objetivo central deste diploma, devendo materializar-se na criação de uma rede nacional de EPE⁴¹, integrando uma rede pública, constituída a partir da iniciativa da administração central e local, e uma rede privada, desenvolvida a partir das iniciativas das IPSS, dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo e de outras instituições sem fins lucrativos, que prossigam atividades no domínio da educação e do ensino.

Para além destes normativos, outros foram divulgados, explicitando as diferentes alterações a nível institucional e pedagógico:

- O Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto, que define as normas de equipamento e material de estabelecimentos da EPE;
- O Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto, que decreta as normas de instalação e funcionamento dos estabelecimentos de EPE;

⁴⁰ Ponto 1 do art.º 3.º do Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho

⁴¹ Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho.

- A Portaria n.º 583/97, de 1 de agosto, que estabelece a possibilidade de ser autorizado um horário de funcionamento superior a quarenta horas semanais;
- O Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, que define as orientações curriculares para a educação de infância. Estas distinguem-se de programa, porque não são prescritivas, diferenciam-se de algumas conceções de currículo por serem mais gerais e abrangentes, ou seja, incluem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, por conseguinte, vários currículos. Caracterizam-se por uma abordagem mais centrada em orientações para o educador do que na previsão das aprendizagens a realizar pelas crianças (Silva, 1997:53);
- O Despacho Conjunto n.º 300/97, de 4 de setembro, que estabelece as normas que regulam as participações familiares. O Decreto-Lei n.º 147/97 determinou que as componentes não educativas da EPE fossem participadas pelas famílias de acordo com as respetivas condições socioeconómicas⁴². Os pais e EE participam no custo dos serviços de apoio à família que integram as componentes não pedagógicas dos EEPE. Esta participação é determinada, antes do início de cada ano letivo, de forma proporcional ao rendimento do agregado familiar⁴³.

Em 1998⁴⁴, é definido um novo regime de autonomia, administração e gestão dos EEPE e dos ensinos básico e secundário. Este diploma favorece uma maior autonomia a nível da gestão institucional, como tal é facilitado o desenvolvimento de formas de funcionamento mais flexíveis e adequadas às necessidades específicas dos diferentes locais. Esta lei define também uma política de maior proximidade entre docentes dos diferentes níveis de ensino.

Decorrente da legislação aplicada, o ME, a Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP) e o Ministério da Solidariedade estabeleceram, em 1998, um protocolo de cooperação⁴⁵ que implica subscrição do município, com o objetivo de concretizar a resposta social de apoio às famílias nos jardins de infância da rede pública,

⁴² Ponto 2, art.º 6º, do Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho.

⁴³ Art.ºs 1.º e 2.º do Despacho Conjunto n.º 300/97, de 4 de setembro.

⁴⁴ Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

⁴⁵ Os acordos de cooperação celebrados com as autarquias e o protocolo assinado entre o Governo e ANMP visam garantir que os jardins de infância desempenhem quer a sua função educativa, quer a função social de apoio à família, conforme o previsto no art.º 12.º da Lei n.º 5/97, de 10/02 e nos art.ºs 8.º e 9.º, do Decreto-Lei n.º 147/97.

que passa a poder ser implementada nos EEPE públicos onde se entenda ser necessário. O referido protocolo de cooperação estabelece, entre outros pontos, o que compete ao Governo, aos municípios e às famílias.

Em 2001, a fim de reforçar a importância do investimento na qualidade da EPE, foram aprovados dois diplomas: o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB, e o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que menciona o perfil de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.

Considerando a importância do desenvolvimento de atividades de animação e de apoio às famílias, na EPE, e de enriquecimento curricular, no 1.º CEB, tendo em vista o desenvolvimento das crianças e, conseqüentemente, o sucesso escolar futuro, atividades estas previstas, respetivamente, em 1997, no regime geral da EPE, criado pela Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro e, em 2001, no diploma que estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico, a designar o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, surge um fator relevante da política atual portuguesa - a extensão do horário dos jardins de infância e do 1.º CEB. Ao mesmo tempo está subjacente uma resposta às necessidades das famílias e não das crianças, uma vez que as cinco horas da componente educativa, praticada pelos EEPE públicos, são suficientes para responder às necessidades educativas das crianças.

Assim, é publicado o Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho. Este normativo apresenta as regras a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família e de enriquecimento curricular. De acordo com o ponto 1 do referido despacho, o mesmo aplica-se aos estabelecimentos de educação e ensino público, nos quais funcione a EPE e o 1.º CEB.

Ainda no ponto 5 do mencionado despacho é referido que,

Sem prejuízo da normal duração semanal e diária das actividades educativas na educação pré-escolar e curriculares no 1º ciclo do ensino básico, os respectivos estabelecimentos manter-se-ão obrigatoriamente abertos pelo menos até às 17 horas 30 minutos e no mínimo oito horas diárias.

Alude, ainda, que as atividades de animação e de apoio à família, no âmbito da EPE, devem ser objeto de planificação pelos órgãos competentes dos agrupamentos de escolas, tendo em conta as necessidades das famílias. Entretanto, o Despacho 12591/2006 foi revogado pelo Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio. Este define as normas a observar pelos estabelecimentos públicos de educação e ensino, nos quais funciona a EPE

e o 1.º CEB no período de funcionamento dos respetivos estabelecimentos, bem como na oferta das atividades de enriquecimento curricular e de animação e de apoio à família.

A 27 de agosto de 2009 é publicada a Lei n.º 85/2009, que estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da EPE para as crianças a partir dos cinco anos de idade.

3. Caracterização e Organização da Educação Pré-Escolar

Tal como já verificámos neste capítulo, a expressão “Educação Pré-Escolar” é muito recente, muito embora a realidade que dela decorre date dos princípios do séc. XIX. Nesta época «a expressão “educação pré-escolar” significava exactamente o que queria dizer, ou seja “antes da escola”» (Mialaret, 1976:14). O autor refere ainda que “um estabelecimento de educação pré-escolar é aquele cujo principal objectivo é facilitar o desenvolvimento geral da personalidade sob todos os seus aspectos e promover a educação da criança” (Mialaret 1976:22). Segundo Mialaret, um dos objetivos da EPE é desenvolver na criança a iniciativa, a imaginação, o espírito de pesquisa e de descoberta. A EPE deve ser *essencialmente uma preparação para a vida* e uma construção dos fundamentos da vida pessoal posterior (1976:98). De acordo com Correia (1981:158), “A educação pré-escolar é o início de um processo de educação permanente a realizar pela acção conjugada da família, da comunidade e do Estado”. Este limita-se ao jardim de infância, local das atividades.

A LBSE⁴⁶ refere que a EPE destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico e é constituída por instituições próprias

de iniciativa do poder central, regional ou local e de outras entidades, colectivas ou individuais, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social⁴⁷.

Segundo Carvalho (1995), nos dias de hoje, muitos autores entendem que a designação pré-escolar faz já parte da designação Escola. Mas para todos é unânime considerar “este período desde o nascimento até ao início da escolaridade obrigatória”.

A especificidade do pré-escolar está nos seus conteúdos e produto da aprendizagem “O educador dispensará, portanto, todos os conhecimentos estéreis [...]

⁴⁶ Lei de Bases do Sistema Educativo, ponto 8, art.º 5.º.

⁴⁷ Lei de Bases do Sistema Educativo, ponto 5, art.º 5.º.

procurará, em contrapartida, todos os que tiverem o poder de suscitar a actividade intelectual e que levem a criança a descobrir novos horizontes” (Mialaret, 1976:98). Para Dahlberg, Moss e Pence (2003), as instituições para a primeira infância deverão ser instituições abertas a todas as crianças e a todas as famílias, aos adultos e ao mundo, daí a necessidade de não condicionarem o tipo de crianças que frequenta uma dada instituição.

Segundo estes autores, as crianças aprendem interagindo com o seu ambiente e transformando, ativamente, os seus relacionamentos com o mundo dos adultos, das coisas, dos eventos e, de maneiras originais, com os seus pares. Em certo sentido, as crianças participam na construção da sua identidade e da identidade dos outros. A interação entre elas é uma experiência fundamental durante os primeiros anos de vida (2003:82).

Cardona (2006) menciona que, tal como noutros países, a educação de infância sempre se caracterizou por uma grande diversidade relativamente aos serviços responsáveis pela sua gestão, condições e locais de funcionamento.

O ME (1997a:53) estabelece por EEPE a instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando atividades educativas e de apoio à família, destinando-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico⁴⁸.

A LQEPE, ao considerar a EPE a primeira etapa da educação básica, consagra a existência de uma componente educativa, competindo ao ME assumir a tutela pedagógica de todas as instituições (públicas e privadas). As medidas legislativas vieram implicar uma redefinição das características organizacionais das instituições, ou seja, que estas criem uma maior flexibilização e diversidade no seu funcionamento. Esta lei regulamenta a EPE, fazendo a distinção das duas vertentes: a componente pedagógica e a CAF. A primeira é considerada a componente letiva e a segunda a componente social. Assim, devemos salientar que a EPE continua a ser um importante *serviço às famílias* e, sobretudo, às mães empregadas. Por isso, existe um *serviço educativo básico* e um *serviço social básico* (Formosinho, 1996:26). A par da função educativa, é também valorizada a forma como as instituições respondem às necessidades sociais das crianças e das suas famílias.

⁴⁸ Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, ponto 1.

Como já foi referido, a EPE é considerada a etapa inicial de educação básica. As razões que, de um modo geral, fundamentam este pressuposto são duas: dados provenientes da investigação confirmam as vantagens educativas em frequentar a EPE; as características das sociedades desenvolvidas, urbanizadas, massificadas, informatizadas, globalizadas e multiculturais tornam as famílias cada vez mais desprotegidas e sem tempo para a educação das crianças (Formosinho, 1997a:23-24).

A consideração de que a EPE faz parte da educação básica arrasta-nos para a questão da sua articulação com o 1.º CEB, devendo desenvolver-se em estreita ligação com outros níveis de ensino e, em especial, com o 1.º CEB. Vários estudos têm evidenciado não só a obtenção de melhores resultados escolares para as crianças que frequentaram a EPE, como também o maior sucesso na vida pessoal e profissional, no trabalho e no relacionamento interpessoal. No entanto, não devemos escolarizar a EPE, porque estaremos a não cumprir os seus objetivos (Azevedo, 2001:57)

A EPE tem efeitos positivos no sucesso educativo das crianças e promove a igualdade de oportunidades educativas. As crianças que têm acesso a uma EPE de qualidade vêm usufruir de benefícios pessoais e sociais assinaláveis. Dada a proximidade destas duas etapas da educação básica, estas deverão conduzir a uma continuidade educativa. O diálogo e a troca de informação entre educadores e professores permitem valorizar as aprendizagens das crianças e dar continuidade ao processo educativo (ME, 1997b:92).

A lei-quadro consagra que compete ao Estado promover a oferta generalizada de serviços de atendimento, de forma a satisfazer as necessidades de crianças e famílias, com uma taxa de cobertura capaz de responder a todos.

Para que a acessibilidade se concretize, a “difusão e coordenação da rede escolar infantil e os horários de funcionamento dos centros de educação pré-escolar” devem ser diversificados, de modo a proporcionar a todos a possibilidade de aceder a estes serviços de acordo com os seus interesses e necessidades (Formosinho, 1997a:23-24). A implementação de jardins de infância deve ser feita nos meios rurais, urbanos e suburbanos. Cabe ao Estado prestar apoio especial às zonas carenciadas⁴⁹. A lei-quadro estabelece, no seu art.º 16.º, a gratuidade da componente educativa⁵⁰.

⁴⁹ Ver art.º 5.º da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro.

⁵⁰ De acordo com o ponto 2 da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, as restantes componentes da EPE são comparticipadas pelo Estado, de acordo com as condições socioeconómicas das famílias.

A par de um serviço educativo público, a EPE deve ser considerada também um serviço social básico, designado como de atendimento e de animação,⁵¹ considerada como a componente não letiva de prolongamento de horário. Estas diferentes componentes têm “estatutos diferenciados quer a nível de contribuição financeira familiar, quer em termos de horário, quer ainda em termos do pessoal e atendimento”⁵² (Formosinho, 1997b:34).

3.1. Componente Educativa e Componente Social

Segundo a lei-quadro, os horários dos EEPE⁵³ “devem adoptar um horário adequado para o desenvolvimento das actividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para actividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas”. O horário de funcionamento dos EEPE é homologado pelo ME. Cabe ao Estado fomentar e garantir que os centros de EPE, independentemente da sua modalidade, desempenhem quer as funções educativas, quer a sua função social.

A componente social surge para responder aos interesses das famílias que, devido ao desejo de realização pessoal da mulher através do trabalho, cada vez se exerce mais longe dos contextos domésticos. O recurso à família alargada é cada vez menos possível, porque cada vez mais as crianças vivem em famílias nucleares, muitas vezes longe dos locais onde habita a família alargada. Nesta situação, é evidente que a EPE, com serviços de guarda e cuidados infantis, se impõe como vital (Formosinho, 1997a:26).

O art.º 10.º da lei-quadro, consagra os objetivos de carácter social, como proporcionar condições de bem-estar e segurança. Estas condições prendem-se com o alargamento de horário e a oferta do serviço de almoço nos EEPE da rede pública.

A lei-quadro reconhece o princípio da tutela pedagógica única como competência do ME e contempla, no âmbito das suas competências, a elaboração de orientações curriculares. Segundo Formosinho (1997b:35), a tutela pedagógica “é o instrumento mais adequado para conseguir que todos os contextos de educação pré-escolar concretizem a oferta de educação de infância como serviço educativo e como um serviço social” e implica “a criação de regras comuns a todos os contextos de educação pré-escolar”.

⁵¹ Alínea d) do art.º 4.º e ponto 1 do art.º 12.º, da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro.

⁵² Ver Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro.

⁵³ Ver art.º 12.º da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro.

Assim, segundo a lei-quadro⁵⁴, o Estado define as orientações gerais a que se deve subordinar a EPE, incidindo sobre aspetos estruturais (enquadramento normativo genérico, tutela do sistema, articulação com o ensino básico), aspetos financeiros (financiamento e contribuição das famílias), aspetos organizacionais (organização pedagógica, incluindo a direção pedagógica e a animação pedagógica, horários de funcionamento), aspetos pedagógicos (linhas curriculares, qualificação do pessoal) (Formosinho, 1996:27).

No aspeto pedagógico, são de realçar as Orientações Curriculares para a EPE,⁵⁵ que definem procedimentos comuns entre os profissionais de educação de infância e uma explicitação do trabalho destes profissionais. Estas são apresentadas como um quadro de referência para todos os educadores de infância, para dar mais visibilidade a este nível de educação, proporcionarem uma dinâmica de inovação e contribuir para uma melhoria da qualidade da EPE. Apresentam-se não como um programa, mas para os docentes da EPE refletirem sobre a sua prática educativa. Segundo as Orientações Curriculares (1997:13), “para que a sua prática pedagógica tenha sentido e proporcione aprendizagens significativas às crianças, qualquer que seja o modelo pedagógico utilizado [...] e encontrarem as respostas educativas mais adequadas para as crianças com quem trabalham”.

É de salientar que a rede pública do ME tem, sobretudo, prestado um serviço educativo de apenas cinco horas diárias. As unidades de EPE, enquadradas em IPSS, estão situadas num contexto institucional diferente da rede pública. Como a designação indica, as IPSS são instituições de assistência social. Este contexto institucional tem vantagens, em relação ao do jardim de infância da rede pública.

O Decreto-Lei n.º 147/97 presta especial atenção à definição das condições organizativas dos EEPE, estabelecendo normas enquadradoras de uma organização educativa de qualidade, nomeadamente quanto a normas pedagógicas e técnicas, à qualificação do respetivo pessoal docente e direção pedagógica e a mecanismos de avaliação e inspeção, bem como normas gerais de funcionamento, designadamente quanto a horários e lotação das salas.

⁵⁴ Art.º 5.º, (Papel estratégico do Estado), art.º 8.º (Tutela pedagógica e técnica), art.º 11.º (Direção pedagógica), art.º 18.º (Regime de pessoal), art.º 19.º (Formação e animação), art.ºs 20.º e 21.º, (Avaliação e inspeção).

⁵⁵ Despacho n.º 5220/1997, de 4 de agosto.

Um elemento relevante da política atual portuguesa é a preocupação com a extensão do horário dos jardins de infância da rede pública, a que está subjacente uma resposta às necessidades das famílias (Cardona, 2000:191).

Relativamente à organização e gestão de todos os EEPE, destacam-se cinco pontos fundamentais referidos nos normativos legais:

- Um educador de infância por grupo de crianças;
- O número máximo de 25 crianças por grupo;
- A duração de cinco horas diárias da componente educativa;
- O funcionamento de uma componente socioeducativa, que responda às necessidades das famílias, abrangendo serviço de almoços e prolongamento de horário;
- Para um número igual ou inferior a 40 crianças, um assistente operacional, a este número acresce mais um assistente operacional por cada grupo adicional de 1 a 40 crianças⁵⁶.

Concordamos com Vasconcelos (2005:54) que nos diz “Se coube ao Estado iniciar e impulsionar este Plano de Expansão, cabe simultaneamente à sociedade civil, em articulação com as estruturas administrativas, regular, avaliar e manter a qualidade desse mesmo plano”.

Julgamos fundamental que todos os parceiros: autarquias, associações de pais, IPSS e outros tenham uma intervenção mais pró-ativa a nível local, impulsionando uma cidadania que garanta a coesão social e uma EPE de qualidade.

⁵⁶ Segundo a Portaria n.º 1049 – A 2008, de 16 de setembro.

CAPÍTULO 2

A GESTÃO LOCAL DA EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS EDUCATIVAS

*“o caminho é algo que se faz caminhando’,
do mesmo modo que a ‘descentralização’
se faz ‘descentralizando’, isto é, conquistando
a autonomia e exercendo localmente o poder”.*

Barroso (1996:11)

1. Descentralização, Centralização, Territorialização e Competências das Autarquias

Neste capítulo, e de acordo com o assunto que estamos a abordar, “A Componente de Apoio à Família: lógicas de ação em função dos diferentes prestadores de serviços”, é importante termos um conhecimento aprofundado de como são construídas e executadas as políticas locais de educação e da forma como estas superam e respondem às necessidades das famílias.

As autarquias locais têm, nos dias de hoje, um papel fulcral na intervenção educacional, ao nível da “descentralização, da territorialização, da subsidiariedade, da regulação e da eficácia do sistema educativo, cuja emergência se deve, sobretudo, ao debate actual sobre o estado da Educação e correspondente intervenção e assunção das autarquias locais” (Martins, 2007:121). Historicamente, verificamos o centralismo da administração educativa portuguesa, porém, neste capítulo podemos aferir que o papel das autarquias locais tem sofrido, ao longo dos anos, importantes alterações no que respeita ao domínio educativo.

Antes do 25 de abril, as autarquias viviam um período fortemente centralizador. Segundo Formosinho (2000b:46), “os municípios eram, durante o Estado Novo, mais ou menos caixas de correio do governo central”. Depois do 25 de abril assiste-se ao renascimento do municipalismo. A partir da década de 90, ganharam um protagonismo bastante grande. Assim, os municípios têm vindo a reivindicar mais competências e têm-se vindo a verificar mudanças significativas, no que respeita a algumas funções educacionais e também em outras áreas. Essas mudanças evidenciam-se com a implementação de algumas políticas educativas, tais como a publicação de um novo regime jurídico para a EPE, a LQEPE, Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, que legisla sobre a CAF⁵⁷. Os EEPE passam a contemplar um horário não abrangido apenas pela componente letiva, correspondendo também à oferta do serviço de refeição e a atividades de complemento de horário. Outros diplomas como o regime de autonomia, administração e gestão, a criação dos Conselhos Locais de Educação, o programa de

⁵⁷ No artigo 23.º da referida lei, estipula-se que as autarquias devem assegurar que os estabelecimentos públicos de EPE ofereçam, progressivamente, complementos de horário que correspondam às necessidades das famílias. Os apoios financeiros, bem como os compromissos assumidos pelo ME, encontram-se consubstanciados nos protocolos assinados no âmbito do “Programa de Desenvolvimento e Expansão da Educação Pré-Escolar”, com a ANMP.

Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's), para o 1.º CEB, a prestação de serviços às crianças deste mesmo ciclo (refeições, transportes, criação de atividades de tempos livres), permitiram às autarquias locais atuarem noutros domínios do sistema educativo que eram da Administração Central. Contudo, este protagonismo das autarquias, ao nível da Educação, tem sido acompanhado por alguma desconfiança, devido à desresponsabilização financeira do Estado para com este setor.

1.1. Poder Local/Poder Central

Temos assistido a uma mudança significativa relativamente aos municípios portugueses. Fernandes (2000:38) refere que os municípios têm deixado de ser considerados

apenas 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.

Segundo Martins (2001:18),

As origens das autarquias locais remontam à Idade Antiga, nomeadamente na Grécia e no Império Romano. Durante a Idade Média, em especial nas cidades e burgos, a noção de autonomia local ganha expressão concreta um pouco por toda a Europa em reacção ao poder da aristocracia fundiária.

A noção actual de autarquia local surge mais recentemente em ligação com a legitimação democrática do poder de Estado e com a dialéctica centralização-descentralização subjacente ao desenvolvimento da organização territorial do Estado Moderno.

Em Portugal, a *consagração institucional* das autarquias e as formas de organização autárquica das comunidades locais remontam, pelo menos, à época medieval. A actual organização democrática das autarquias locais portuguesas foi constitucionalmente consagrada em 1976, com a inauguração da democracia local em 1977, através da realização das primeiras eleições autárquicas.

De acordo com a CRP⁵⁸

a organização democrática do Estado compreende a existência de autarquias locais, sendo estas definidas por [...] pessoas colectivas territoriais dotadas de órgãos representativos, que visam a prossecução de interesses próprios das populações respectivas. No continente

as autarquias locais são as freguesias, os municípios e as regiões administrativas (ainda não estão criadas)⁵⁹.

A origem dos concelhos não é unívoca e relativamente a este assunto os historiadores que se dedicaram ao estudo da época medieval dividem-se no que se refere à averiguação da sua origem.

O aparecimento dos municípios em Portugal poder-se-á associar concessão de cartas de povoamento, à outorga de cartas de foral, à distribuição de parcelas territoriais a ordens religiosas e ainda à concessão de terras a estrangeiros que se queriam fixar em Portugal (Almeida, 2003:15). Sobre estes territórios concelhios ou municipais incidiam encargos, em benefício do rei ou do senhor.

Finda a Idade Média, todo o espaço continental se encontra coberto por concelhos, designados por cidades, vilas, concelhos, coutas, honras, ou, simplesmente, terras. Todos os concelhos eram constituídos por câmaras municipais, cujas atribuições eram idênticas em quase todas. Os ofícios municipais compreendiam um juiz presidente, dois ou mais vereadores, um procurador e, por vezes, um tesoureiro. Estes oficiais, com exceção dos juízes de fora, eram eleitos localmente.

No fim do Antigo Regime, do ponto de vista administrativo e judicial, o país estava dividido em três áreas: comarcas, provedorias e concelhos (Almeida, 2003:15). Com o aparecimento do Liberalismo, dá-se a instauração de uma administração local centralista e hierarquizada, de forma a controlar o país e as comunidades locais. Mouzinho da Silveira foi o pioneiro na implementação de um sistema baseado em províncias, comarcas e concelhos.

As reformas administrativas foram-se sucedendo e sobrepondo, como refere Moreno (1986:14),

Com avanços e recuos assim se caminhou até ao fim do século XIX. Enquanto Rodrigues Sampaio em 1878 aumentava a autonomia local, José Luciano de Castro, em 1886 e João Franco em 1895 tornavam a colocar acento tónico na supremacia do poder central sobre o poder local.

² Ponto 1, art.º 236.º, da CRP – versão 1997.

³ A palavra concelho deriva do latim *concilium*, cujo significado é reunião, assembleia. Na Idade Média, este termo surge-nos, algumas vezes, para designar todo o tipo de reuniões, como as do clero. Ao falarmos em concelho, ligamos a ideia contida na palavra às instituições locais, aos municípios e à assembleia de vizinhos, feita para tratar assuntos da povoação.

Após o triunfo da República (5 de outubro de 1910), os republicanos elegeram a descentralização como peça forte do seu discurso. Com o nascer do Estado Novo, as autarquias veem o seu papel e as suas funções fortemente restringidas. Nesta época, a Nação é vista como um todo. A Constituição de 1933 considera as autarquias elementos estruturantes da Nação, hierarquizadas de baixo para cima: freguesias, concelhos e províncias (Almeida, 2003:21). Na prática, o poder autárquico não existia, isto porque dependia em tudo do poder central e das diretivas políticas do Governo.

Com a instauração do regime democrático, em 1974, o poder autárquico passa a ser visto e exercido de uma outra forma, com vista à sua restauração e ao desenvolvimento dos princípios que sempre tinham orientado as tradições municipalistas, reforçando e valorizando a participação municipal.

O poder autárquico está instituído na sociedade portuguesa e consagrado na CRP (Título VIII - Poder Local).

As autarquias locais são formas autónomas de administração no território municipal e não representantes do Estado, art.º 235.º. No ponto 1 do art.º 237.º, é referido que as atribuições e a organização das autarquias locais serão reguladas pela lei, “de harmonia com o princípio da descentralização administrativa”.

Lima (1988:177) menciona que

não se põe em dúvida a necessidade de descentralização no que respeita às autarquias locais. [...] As tarefas do estado, cada vez mais amplas e de maior vulto, não lhe permitem, através da sua própria orgânica, acudir directamente a todas as necessidades públicas. O Estado precisa de chamar à colaboração os administradores, e encontra no município a entidade mais idónea para assumir o encargo de prosseguir determinados interesses públicos.

Só a partir da revolução de abril de 1974, a expressão “poder local” entrou no léxico português⁶⁰. “O poder local é uma afirmação do carácter progressista, avançado, eminentemente popular do regime democrático instaurado com a revolução portuguesa” (Almeida, 2003:73). Esta palavra surge também com o poder dos municípios e, mais tarde, foi reconhecida pela “Carta Europeia da Autonomia Local”.

Na génese da Carta Europeia da Autonomia Local esteve a vontade de as associações internacionais dos representantes eleitos das autarquias locais serem reconhecidas, num instrumento jurídico internacional, as regras fundamentais que asseguram a independência

⁶⁰ A expressão “Poder Local” surge na CRP, de 2 de abril de 1976, nomeadamente nos artigos 235.º a 243.º e nos artigos 255.º a 267.º.

política, administrativa e financeira das instituições que os seus membros personificam (Martins, 2001:12).

A aprovação da carta pelos Estados compromete os mesmos a respeitar um conjunto de regras fundamentais, que asseguram a autonomia das autarquias locais.

A Carta Europeia da Autonomia Local, no seu artigo 2.º, estabelece que “O princípio da autonomia local deve ser reconhecido pela legislação interna e, tanto quanto possível, pela constituição⁶¹”.

Em Portugal, as autarquias locais são as freguesias, os municípios e as regiões administrativas,⁶² estas últimas ainda por instituir.

Fernandes (1995a:109) considera o nível local como o “nível concelhio” e a intervenção autárquica uma realidade desde a época liberal. No entanto, essa intervenção tem assumido diversas posturas, principalmente após a publicação da LBSE, porque, “de meros contribuintes, legalmente forçados, do sistema educativo, elas passaram a ser também consideradas intervenientes políticos com autonomia de decisão”.

Ao abordarmos a noção de local, e segundo Azevedo (1995:93), podemos dizer que o local é “normalmente associado a uma certa parcela do território, geograficamente delimitado e no qual estão implantadas as escolas do ensino básico e outras instituições de educação e formação”. Ainda de acordo com Azevedo, o local também pode ser “o lugar onde se mobilizam os meios e os recursos disponíveis”, ou ainda pode ser considerado como “o espaço de equilíbrios das comunidades” (Azevedo, 1995:94).

Relativamente ao local, convém fazer uma distinção. Não devemos confundir a Administração Local Autárquica com a Administração Local do Estado. O conceito de Autarquia Local prevê “a existência de um território, de um agregado populacional, de interesses próprios das pessoas e de órgãos representativos da população” (Barros, 1996:236).

Segundo Martins (2001:14), a existência de autarquias locais é, por si só, um fator de enriquecimento da democracia pluralista, isto porque a existência de diversos níveis de decisão, dotados de autonomia relativa, reduz a possibilidade - e pode constituir um contra poder eficaz - de eventuais abusos do poder por parte da Administração Central.

⁶¹ No ponto 1, “Entende-se por autonomia local o direito e a capacidade efectiva de as autarquias locais regulamentarem e gerirem, nos termos da lei, sob sua responsabilidade e no interesse das respectivas populações, uma parte importante dos assuntos públicos”. Este ponto realça a dimensão do poder local.

⁶² Ponto 1 do artigo 237.º, da CRP, versão 1997.

O autor refere, ainda, que as autarquias locais multiplicam as possibilidades de participação das populações na vida pública local. A existência das mesmas permite adequar as características dos serviços públicos às especificidades das comunidades locais. As autarquias locais facilitam também a coordenação territorial de uma boa parte dos serviços públicos, que, de outra forma, poderiam ser contraditórios para uma mesma comunidade. Martins (2001:17) diz ainda: “Pela natureza dos serviços que estão sob a sua responsabilidade (meio ambiente, educação, cultura...), as autarquias locais respondem mais às preocupações das populações enquanto utentes ou consumidores de serviços do que na qualidade de agentes económicos”.

Quando nos referimos à Administração Central do Estado e à Administração Local do Estado, consideramos a primeira “os serviços com competência extensiva a todo o território nacional” e estamos na presença de um conceito abrangente. Relativamente à segunda designação consideramos “órgãos e serviços locais sedeados em vários pontos do território nacional apenas com competência limitada a esses segmentos territoriais” (Barros, 1996:242-243).

Nos últimos tempos, temos verificado um grande interesse pelo local e pela relação entre “educação” e “local”, expresso nas atuais preocupações da descentralização, da territorialização e da contratualização das políticas e das práticas educativas. É elucidativa a multiplicação de noções como descentralização, participação, autonomia, comunidade educativa, território educativo e, mais recentemente, dos temas da gestão local da escola, da territorialização das políticas educativas, das parcerias e dos contratos em Educação (Ferreira, 2004:62).

Segundo Ferreira (2003:10),

o estudo do local em educação não pode circunscrever-se à esfera escolar, na medida em que a ‘educação’ não é apenas as “escolas”. E, tal como a educação não é apenas a escola, também o “local” não é apenas o “lugar”, sendo necessário ter em conta o quadro de recomposições e de relações dialécticas entre o local e o global”.

No entanto, a Escola não deverá perder a sua identidade, garantindo a sua participação na definição da política local. Barroso defende que a representatividade concreta na política local de educação/município poderá ser sustentada pelo projeto da Escola.

Segundo Barroso (2005:128),

O projecto de cada escola deve ser elaborado tendo em vista definir os contributos de cada estabelecimento de ensino para a realização dos objectivos nacionais e locais do sistema educativo. Nesse sentido o projecto de escola, se articulado com os projectos de outras organizações de um mesmo ‘território educativo’ ou ‘bacia de formação’, pode constituir um elemento importante para a definição de uma política local de educação ao obrigar à concertação de objectivos e à coordenação de recursos entre o poder autárquico, os agentes económicos e culturais e as próprias escolas, para, assim, participar na definição de uma política educativa local.

Sabendo nós da fragilidade e ligeireza da grande parte desses projetos, surge-nos a preocupação de como vão as escolas assegurar a sua influência nessas políticas locais de educação. Na linha de pensamento de Barros (1996:230), “apesar de distintos, os poderes Central e Local, bem como a própria escola, embora funcionando de forma independente, relacionam-se.” Julgamos que será na base desse relacionamento que se desenvolve a administração educacional.

O interesse pelo local está associado à crescente complexidade dos problemas sociais e da sua maior visibilidade social, política, científica e mediática. Um dos fatores explicativos deste interesse tem a ver com a incapacidade dos poderes públicos centrais em encontrarem soluções para os problemas do desemprego, da pobreza, da injustiça social, que surgiram ou se agravaram (Ferreira, 2003:72-73).

Se existem casos em que o interesse pelo local é dos próprios atores locais, motivando várias formas de associativismo local, noutros casos o interesse é do próprio Estado, que tende a assumir-se como uma instância de regulação e de mobilização dos atores sociais. As recentes políticas públicas de descentralização da administração do Estado e de promoção da autonomia das escolas públicas têm vindo a atribuir crescente importância à gestão local da Educação - e, por conseguinte, aos projetos educativos locais -, nomeadamente no que se refere ao envolvimento das autarquias na definição de políticas educativas locais e na sua administração. É possível, a nível local, a partir da análise da situação concreta do território, serem definidas prioridades educativas que se integrem na política nacional e que constituam uma recriação original dessa política (Canário, 2000:125-135).

O domínio da intervenção dos municípios tem extravasado os limites da EPE, do 1.º CEB e de outros níveis de ensino, começando as autarquias a serem solicitadas para apoiarem diversas atividades, em particular as que estão para além das atividades letivas.

1.2. A Centralização e a Descentralização

A centralização tem sido definida de diversas formas, mas os autores têm dado grande ênfase à distribuição de poder⁶³.

Formosinho (1989: 55-59) apresenta duas concepções organizacionais de Escola: como serviço local do Estado e como comunidade educativa. A Escola como serviço local do Estado caracteriza-se por uma centralização no Estado. Não tem autonomia e cabe aos serviços centrais a direção da mesma, através da hierarquia de poderes. A Escola como comunidade educativa caracteriza-se por uma descentralização de poderes, tem autonomia e é dirigida pela comunidade educativa.

Fernandes (2005a:54-55) refere que, globalmente, centralização significa que a responsabilidade e o poder de decidir se concentram no Estado ou no topo da Administração Pública, cabendo às restantes estruturas administrativas, onde se incluem as escolas, apenas as funções de executar o que é emanado superiormente, ou seja, desse poder central. Segundo o autor, a centralização requer a existência de uma organização administrativa hierárquica de órgãos e de serviços onde os inferiores estão diretamente dependentes dos superiores. Nesta organização hierárquica estão, por exemplo, as escolas, segundo alguns autores, prolongamentos locais da administração central, sem autonomia administrativa própria.

De acordo com Teixeira (1999:89), a centralização é a situação em que se verifica uma maior retenção de autoridade pelos gestores de nível superior e, como consequência, uma reduzida delegação de poderes.

Para Câncio Martins, o modelo de centralização administrativa apresenta como principal característica “a concentração do poder de decisão no topo das hierarquias e a

⁶³ O poder – *potestas* – a capacidade de exercer influência, isto é, a capacidade de fazer cumprir ordens, premiando ou punindo quem está sob a sua potestade. Pacheco e Almeida (2005:192) afirmam que *se o dirigente goza de grande autoridade (é o direito de decidir, dar ordens e dirigir os outros no desempenho ou execução de tarefas para atingir os objetivos de uma organização) não necessita de exercer o poder para as ordens serem cumpridas*. Deste modo, para os autores, *o poder é mais abrangente que a autoridade e reforça-a*. Existem quatro tipos de poder: *poder de recompensa* – salários, bónus, atribuição de unções desejadas; *poder legítimo* – resulta da posição formal de autoridade, independentemente da forma como o cargo é desempenhado; *poder de referência* – associado à imagem favorável do líder; *poder técnico* – poder de quem tem experiência, informação e habilidade (Pacheco e Almeida, 2005:193). As diferenças de poder devem-se a três causas: i) percepção da possibilidade de substituição; ii) capacidade de lidar com incerteza do ambiente; iii) controlo de recursos – quanto mais recursos (pessoas ou financeiros) se controlarem, maior é o poder.

sua total subordinação ao poder político, tendo como contrapartida a concentração de tarefas executivas na sua área de competência” (Martins. s/d:98).

Também Formosinho (1986:1) refere que “numa administração centralizada todas as decisões importantes são tomadas no topo do sistema, [...] existe uma hierarquia de serviços e competências e todos estão subordinados aos serviços e chefias centrais. No topo formula-se, nos escalões inferiores executa-se apenas”.

Parece-nos que a centralização diz respeito à estrutura formal e não à organização informal; prende-se com a capacidade de tomar decisões e, nos casos de a decisão estar delegada, as políticas tendem a contrariar a autonomia de decisão, dando-lhe enquadramento e tentando limitar a descentralização.

Por vezes, assistimos a discursos normativos que preconizam uma descentralização, mas a sua operacionalização continua a não mostrar essa descentralização. Macedo (1995c:49) refere que é importante “encontrar um equilíbrio entre a centralização e a descentralização de modo a garantir uma adequada partilha de responsabilidades entre o poder central, o poder regional e local e o estabelecimento de ensino”.

Ao falarmos de descentralização administrativa, importa referirmos o que se entende por regionalização. João Formosinho (1986:1) apresenta-nos a regionalização como “um processo que visa a criação de instituições regionais e o reforço da sua capacidade de decisão autónoma”. Deste modo, a regionalização implica “a transferência de competências e atribuições para serviços regionais”. Porém, a descentralização tem sido definida de variadas formas, mas sempre centrada na distribuição do poder. Face às mudanças que ocorreram no mundo durante esse período, o local tornou-se um universo mais complexo, onde se cruzam lógicas diferentes e contrárias.

Segundo Fernandes (1995b:113), “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 desconcentração”.

Mas, a propósito da descentralização, Barroso e Pinhal (1996:122) chamavam à atenção para a necessidade de “evitar que ao centralismo do poder central, se substitua o centralismo do poder local”. A deslocalização das decisões e das políticas educativas, no

quadro da devolução de poderes⁶⁴, consistiu, e consiste, na realização de processos de repartição e de transferência de competências para outros níveis de administração, dos quais se destacam as autarquias e as escolas. Canário (1995:68) refere que qualquer mudança na distribuição de competências entre níveis de gestão do sistema introduz alguma indefinição e uma disputa de esferas de influência, mesmo que pequena.

Bilhim (2005:147) realça a diferença existente entre delegação e descentralização: “Na delegação, quem delega mantém, em termos estruturais, a competência que delegou e a respectiva responsabilidade. Na descentralização, a decisão e a responsabilidade sobre a matéria em questão passam para outros níveis, que não podem ser convocados pela tutela”. Para o autor, a descentralização significa uma delegação de autoridade em hierarquias inferiores, para a maioria das decisões, ainda que se mantenha o topo o controlo das matérias essenciais à organização.

Para Teixeira (1999:89), na descentralização verifica-se um elevado grau de delegação dos gestores de nível inferior.

Mintzberg (1995:213) distingue na descentralização três componentes:

- *Descentralização vertical*⁶⁵ - dispersão do poder formal, no sentido descendente, dentro da linha hierárquica;
- *Descentralização horizontal* - passagem do controlo dos processos de decisão para as pessoas situadas fora da linha hierárquica, isto é, que não ocupam posições de chefia;
- *Dispersão física dos serviços* - que embora seja encarada como descentralização, nada tem a ver com a tomada de decisão.

Ainda para Mintzberg (1995:239), a centralização e a descentralização assumem cinco tipos predominantes:

- 1) A centralização horizontal e vertical, em que o poder de decisão se concentra num indivíduo, no topo da linha hierárquica. Este retém o poder

⁶⁴ A devolução de poderes constitui, em termos jurídico-administrativos, não uma forma de desconcentração – traduzida numa delegação de poderes –, mas um processo mais substancial de transferência de atribuições. Segundo Amaral (1988:309), “O Estado devolve uma parte dos seus poderes a entidades que não se encontram integradas nele”.

⁶⁵ A *dimensão vertical* ou hierárquica refere-se à profundidade da estrutura organizacional, que é medida através do número de níveis hierárquicos, do topo aos mais baixos.

formal e o informal, toma todas as decisões importantes e coordena a sua execução, utilizando a supervisão direta;

- 2) A descentralização horizontal limitada (seletiva), que encontramos na organização burocrática com as tarefas não especializadas, que se apoia na standardização dos processos de trabalho para coordenar as suas atividades. A estrutura é centralizada na dimensão vertical, em virtude de o poder estar concentrado nos níveis mais elevados da hierarquia, no vértice estratégico;
- 3) A descentralização vertical limitada (paralela) encontra-se nas organizações divididas em unidades constituídas numa base de mercado, que se chamam divisões e em cujos gestores se delega, em paralelo, uma boa parte do poder formal.
- 4) A descentralização horizontal e vertical seletiva assume duas formas: na dimensão vertical delega-se o poder, relativo aos diferentes tipos de decisões, nas constelações de trabalhos localizadas nos vários níveis hierárquicos; na dimensão horizontal, estas constelações recorrem, ainda mais, aos especialistas funcionais, quando as decisões são de natureza mais técnica;
- 5) A descentralização horizontal e vertical o poder de decisão concentra-se, em grande parte, no centro operacional, uma vez que os seus membros são profissionais e o trabalho é, também em grande parte, coordenado pela standardização das qualificações.

Sabemos que a descentralização administrativa da Educação, através das autarquias locais, tem sido um processo lento. Verificamos que se, por um lado, o Estado mostra alguma hesitação em ceder poder às autarquias, por outro, as autarquias esperam recursos, de modo a garantirem as novas competências e temem que esses recursos não cheguem.

Podemos aferir que existe mudança em relação ao município, pois ele tem deixado de ser considerado

apenas 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 (Fernandes, 2000:38) .

Hoje, as autarquias locais em Portugal usufruem de um poder reivindicativo junto do Governo Central e de capacidade de intervenção, como nunca tiveram na história do municipalismo do nosso país. Esta onda de descentralização de responsabilidades e de financiamentos para as autarquias é um aspeto positivo (Bilhim, 2004:42).

1.3. Vantagens e Desvantagens da Centralização e da Descentralização

Sobre o debate da centralização *versus* descentralização, Barroso (1996:12) propõe uma rutura com esta dicotomia, defendendo o conceito de *policentralização* ao considerar que o processo de transferência de competências não se faz de maneira cumulativa e linear ao longo de um *continuum*, em que num dos extremos está o *centro* e no outro está a *periferia*. Nesta conceção, a descentralização é encarada como um processo baseado numa progressiva deslocação do *centro*, ao longo da hierarquia da administração do sistema, onde existem *vários centros*, que passam a coexistir em diferentes lugares desse mesmo sistema.

A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, LBSE, coloca a questão da descentralização no primeiro plano das prioridades educativas:

O Sistema Educativo organiza-se de forma a: descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes⁶⁶.

Com a leitura deste diploma aferimos que se pretende que haja uma maior participação local e uma democratização na gestão do sistema, que existe vontade política em descentralizar, em articulação com as comunidades locais, isto é, que se transfiram competências para outros órgãos locais, no sentido de obter uma gestão mais eficiente. Contudo, muitas vezes, parece-nos que a descentralização “tem sido entendida como transferência de encargos financeiros sem contrapartidas relevantes em termos de poderes de decisão” (Fernandes, 2000:38).

Dadas as vantagens e desvantagens identificadas, a opção pela centralização ou descentralização depende das características da organização e dos respetivos líderes políticos que ponderam e decidem sobre as vantagens de uma ou de outra. Teixeira

⁶⁶ Alínea g), art.º 3.º, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

(1999:90-91) sintetizou os aspetos que se devem ponderar na decisão de centralizar ou descentralizar e que são os seguintes:

- Dimensão e complexidade das organizações;
- Dispersão geográfica (impõe a delegação);
- Competência do pessoal disponível;
- Sistemas de informação e de comunicação adequados (a rapidez e a fidelidade da informação facilitam a delegação, permitindo aos gestores de topo controlarem as decisões);
- Utilização de novas tecnologias (maior rapidez e flexibilidade na transmissão de informação);

Teixeira (1999:90) refere ainda que há fatores que podem contribuir para que, em alguns casos, se opte por um maior grau de centralização e aponta as vantagens que se encontram no Quadro nº 1, reconhecendo que também a descentralização proporciona vantagens.

Quadro nº 1 - Vantagens da Centralização e da Descentralização

Vantagens da centralização	Vantagens da descentralização
- Contribuição para a uniformidade de políticas e ações;	- Tomada de decisão rápida, por não ser necessário consultar tantas vezes os gestores;
- Redução de riscos de erro por parte dos subordinados (por falta de informação ou de capacidade);	- Decisões mais adaptadas às condições locais;
- Melhor utilização das capacidades dos especialistas afetos à gestão de topo;	- Maior motivação para os subordinados;
- Controlo apertado das operações.	- Mais tempo disponível para os gestores do 1.º nível ponderarem objetivos, planos e políticas da empresa.

Teixeira (1999:90)

Alguns autores preferem falar de *territorialização* das políticas e da administração da Educação, como forma mais abrangente para designar as várias modalidades de descentralização, recentralização e redescentralização, que têm caracterizado as medidas tomadas em diversos países neste domínio (Barroso:1997:10).

O conceito de territorialização utilizado por Barroso (1997:10) inclui uma grande diversidade de princípios, de dispositivos e de processos inovadores, no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas que, de um modo geral,

vão no sentido de valorizar a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos atores e a contextualização da ação política.

A re-localização aparece das políticas educativas, num quadro de ressurgimento da ‘escola como objecto local’, corresponde a uma mudança de concepção do papel do Estado em relação à educação e ao reconhecimento da sua incapacidade em responder, adequadamente, às solicitações de um sistema educativo cada vez mais complexificado. O fenómeno da re-localização surge num período de retração do Estado e de transformação das suas lógicas de ação e acompanhado da ideia de devolução de poder ao local. Durante as quatro últimas décadas, “o campo escolar atravessou profundas transformações que concorrem para este fenómeno da relocalização” ou, como está em voga dizer-se, a “territorialização das políticas e da acção educativas” (Ferreira, 2003:76).

O quadro legislativo que enquadra, atualmente, a participação do poder local na Educação remete-o para um papel mais ativo e interveniente na dinâmica educativa e na administração e planeamento da Educação. No sentido de ultrapassar a mera execução das políticas normativas da territorialização educativa, definida e dirigida pelo Estado, as autarquias têm vindo a envolver-se num conjunto de iniciativas e de dinâmicas locais, que visam a emergência de uma política educativa local (Fernandes, 2005b:194). Tal como já foi referido, o estudo do local em Educação faz um apelo a uma abordagem global da ação educativa. Atualmente, no campo educativo, participam diversos profissionais, trabalhando individualmente e/ou em equipa. Neste âmbito, a Educação tem também lugar em diversos contextos: escolar, familiar e comunitário e estão ao seu serviço variadas instituições.

O estudo do local, em Educação, apresenta-se com fortes probabilidades de contribuir para a promoção do desenvolvimento das comunidades que nele se movimentam. As competências da administração local do sistema educativo podem ser caracterizadas de acordo com três tipos de ações exercidas:

- a) Através de competências próprias, no âmbito dos equipamentos e acção social escolar;
- b) Através da participação de representantes autárquicos na direcção dos estabelecimentos de educação e ensino;

- c) Através da colaboração, mediante acordos pontuais ou protocolos, nas atividades de complemento educativo realizadas pelas escolas (Fernandes, 1988:139).

No uso das suas competências e no sentido de responder aos interesses e às necessidades das localidades, a administração local, na EPE, desempenhou um papel importante na atividade educativa.

Estas competências têm vindo a ser reforçadas, não só ao nível da EPE, mas também dos outros níveis de ensino. Evidenciamos a criação da “Carta Educativa”, como instrumento operacionalizador da rede escolar, e do “Conselho Municipal de Educação”, como órgão consultor e participativo nas políticas educativas locais. Acrescentamos, ainda, a participação da autarquia no órgão de administração e gestão das escolas e dos agrupamentos de escolas.

Nas três últimas décadas, as atenções voltaram-se para o local, quer em termos económicos, colocando a tónica nos sistemas produtivos locais e no papel dos municípios na dinamização do tecido produtivo local, quer em termos sociais, através, fundamentalmente, de políticas de inserção, ou mesmo no campo educativo. A par deste interesse, tem sido divulgada a ideia que o local é capaz de oferecer uma ponte de salvação para os problemas agudizados com a crise do Estado e com a globalização.

Barroso (1999:140) refere que “a crise do ‘Estado educador’ sob a pressão do “global” e do “local” trouxe a escola para o centro das políticas educativas”.

O “Pacto Educativo para o Futuro⁶⁷”, apresentado pelo então Ministro da Educação Marçal Grilo, constitui um exemplo desse fenómeno. Entre os objetivos

⁶⁷O “Pacto Educativo para o Futuro” foi um instrumento central na estratégia, que exigia a participação de todos os parceiros educativos e sociais e, portanto, a pacificação do mundo educativo, o diálogo e a definição de objetivos positivos, valorizando vontades e energias. Entre os parceiros estavam vários ministérios (e serviços públicos), associações, órgãos do poder local, direções das escolas, sindicatos, organizações não governamentais, sociedades científicas e profissionais, fundações e individualidades do mundo cultural, científico e económico. Este documento foi apresentado na Assembleia da República, em 1996, durante a governação do XII Governo Constitucional, pelo Ministro Marçal Grilo, e pretendeu ser um documento de referência para a discussão das questões da educação em Portugal.

Os 10 compromissos do “Pacto Educativo para o Futuro” eram os seguintes: transferir competências para os órgãos do poder local, no quadro da descentralização educativa; centrar as políticas educativas nas escolas; criar um sistema nacional de EPE; melhorar a qualidade da educação; assegurar a educação e formação ao longo da vida; reforçar a ligação entre educação e formação profissional; valorizar os educadores e os professores; rever os sistemas de financiamento da educação; promover o desenvolvimento equilibrado do ensino superior, e valorizar o papel do ensino privado e cooperativo.

estratégicos do “Pacto Educativo”, destacamos os seguintes: fazer do sistema educativo um sistema de escolas e de cada escola um elo de um sistema local de formação; colocar a Escola no centro das preocupações e do interesse da população portuguesa, a todos os níveis; territorializar as políticas educativas, dinamizando e apoiando formas diversificadas de gestão integrada de recursos e favorecendo a sua adaptação às especificidades locais.

No quadro do processo de descentralização da gestão da Educação - Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio e Lei n.º 159/99, de 14 de setembro - criou-se uma nova estrutura: o *Conselho Local de Educação*, mais tarde designado Conselho Municipal de Educação - Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro. Procurava-se que, em cada território, se articulassem as políticas educativas e se apoiassem realmente as escolas. Para isso, os professores e os representantes das escolas, o poder local, os pais, os serviços públicos, as associações culturais, sociais e económicas, as coletividades, as forças de segurança, e outras instâncias localmente relevantes, pertenciam a este conselho, cujas funções eram as de apoiar a vida educativa local, melhorando as escolas e enriquecendo a educação dos jovens, alargando o espaço educativo e articulando atividades.

Um sistema educativo descentralizado, com a consequente repartição de competências entre os vários centros de decisão e níveis de administração, é fundamental para que a escola possa dispor de uma margem de autonomia suficiente à definição e implementação do seu Projecto Educativo (Costa: 1999:42), e de outros instrumentos institucionais do agrupamento de escolas.

Segundo Machado (1982:64-65), «‘a descentralização’ engendra um espaço de participação e de negociação que, dando voz e peso às diversas autonomias sociais, opõe uma barreira ao totalitarismo das maiorias à ‘autocracia electiva’ e torna a democracia mais rica e mais humana, impedindo a ‘estatização’». Descentralização é, com efeito, o outro nome da liberdade. A descentralização associa-se à autonomia, porém esta autonomia tem limites.

As questões da descentralização, da autonomia das escolas e da regulação encontram-se, atualmente, no centro do debate educativo. A assunção pelos municípios das competências que lhe estão atribuídas tem vindo a gerar significativas experiências de cooperação entre o ME e as autarquias. Neste processo, o poder local tem revelado, nos últimos anos, uma capacidade crescente de intervenção, desenvolvendo iniciativas locais, em torno da resolução de problemas, nomeadamente, a expansão da oferta da EPE,

a prestação de serviços de alimentação às crianças do 1.º CEB, o transporte escolar, a criação de Atividades de Tempos Livres (ATL), a construção e manutenção dos equipamentos, a gestão de pessoal não docente e a oferta de atividades de complemento curricular. O reforço da capacidade de decisão e de responsabilização das comunidades locais, estimulando o estabelecimento de parcerias na resolução dos problemas educativos, abre novas perspetivas na vida das escolas e integra-as nas dinâmicas promotoras do desenvolvimento local.

Concordamos com Barroso (1995:12) quando refere que

mais do que discutir o perde ganha da repartição do poder devemos confrontar os nossos esforços em tirar partido da tensão positiva que se estabelece entre diferentes “pólos do poder”: os serviços concentrados ou desconcentrados da administração central; as autarquias; as escolas; as associações e grupos de interesses da sociedade local; os próprios actores (individualmente considerados) - também eles “centros” de decisão e detentores de poder e influência.

2. Os Municípios e a Educação

2.1. Percurso do Municipalismo

A organização da administração local portuguesa tem os seus alicerces nas reformas introduzidas nos primórdios do século XIX, através da revolução liberal.

A revolução de 1820 introduziu muitas alterações e trouxe ao municipalismo responsabilidades no domínio da Educação.

Em Portugal, a constituição liberal de 1822, no seu art.º 219.º, referia que haveria “Câmaras em todos os povos, onde assim convier ao bem público”, no art.º 223.º, viria a consagrar o princípio da descentralização municipalista e atribuir ao município algumas responsabilidades na instrução pública, designadamente “cuidar das escolas das primeiras letras e de outros estabelecimentos de educação que forem pagos por rendimentos públicos” (Almeida, 2003:28 e 66).

Em 1835, surge o regulamento Geral da Instrução Primária⁶⁸ que fixava a gratuitidade do ensino primário nas escolas públicas e a liberdade de qualquer cidadão ensinar. De acordo com o regulamento, às câmaras municipais e aos párocos competia a vigilância do seu cumprimento. “Incumbe a todas as Authoridades Administrativas, locaes, ou geraes, vigiar se as Leis regulamentares da Instrucção Primaria são observadas

⁶⁸ 1.ª Reforma da Instrução Primária da Monarquia Constitucional.

pontualmente nos seus Districtos, e se os Professores desempenham os seus deveres”⁶⁹ (ME, 1989:7).

Esta lei era amplamente descentralizadora, no entanto, nunca chegou a entrar em vigor. Veio suceder-lhe uma outra denominada “Reforma de Passos Manuel”⁷⁰. Almeida (2003:31) refere que “se compararmos esta reforma com a anterior, anotaremos algumas inflexões e poderíamos considerá-la uma reforma centralizadora”. O ano de 1836 parece ser a fronteira onde ficarão delineadas as características da administração local do país, que se virão a manter até aos dias de hoje. Isto porque se promulgou a existência de três níveis de administração local: a freguesia, o concelho e o distrito.

Em 1844, com a reforma de Costa Cabral⁷¹, o ensino primário torna-se obrigatório para crianças dos sete aos quinze anos de idade.

Nesta reforma, permitia-se às câmaras municipais estabelecer gratificações aos párocos e a outros cidadãos para ministrar o ensino. De igual modo, as escolas poderiam funcionar em edifícios não públicos, quando as câmaras fornecessem “casa e mobília”.

As Camaras Municipaes poderão ser authorizadas, pelos Conselhos de Districto, a estabelecer gratificações, ou ordenados aos Parochos, ou a outros indivíduos, que, tendo a sufficiente habilitação moral e litteracia, quizerem encarregar-se do ensino primário nas Freguezias, em que não houver Professor publico⁷² (ME, 1989:116).

As câmaras suportavam o aluguer das casas para escolas, a habitação para professores e a aquisição de algum material para os alunos. Desde que existisse espaço para ministrar as aulas, era proibido lecionar na casa do professor, contudo, os orçamentos dos municípios eram muito módicos.

Será em 1878, com António Rodrigues Sampaio que se corporiza uma reforma administrativa descentralizadora, com ampliação das competências e de autonomia dos municípios, aumentando a participação dos cidadãos na administração local. Esta autonomia revela-se na construção de escolas, na criação e manutenção de cursos e alfabetização, na nomeação e remuneração de professores e na permissão de subsídios aos alunos. Segundo Fernandes (1992:340),

⁶⁹ Creação das Escolas Normaes Primarias de Lisboa e Porto. In ME (1989). *Reforma do Ensino em Portugal, 1835-1869. Tomo I*. Lisboa: Área da Comunicação Gráfica – Documento 2.

⁷⁰ Reforma de Passos Manuel, de 15 de novembro de 1836.

⁷¹ Reforma de Costa Cabral, de 20 de setembro de 1844.

⁷² Art.º 9.º, Capítulo II, Título I da Reforma da Instrução Pública (1844). In ME (1989). *Reforma do Ensino em Portugal, 1835-1869. Tomo I*. Lisboa: Área da Comunicação Gráfica.

A participação das Câmaras Municipais no financiamento do ensino primário é também uma medida retomada das reformas de D. António Costa e Rodrigues Sampaio [...] Há, porém, algumas medidas inovadoras: a introdução do ensino infantil e a criação de um serviço de assistência escolar em cada município.

Posteriormente, surge a reforma da Instrução Primária⁷³. Das várias medidas anotadas, a mais evidente é a descentralização do ensino primário e a entrega às câmaras municipais das respetivas escolas.

Com os diplomas de João Franco⁷⁴, regressa-se à centralização dos serviços do Estado. No preâmbulo do diploma podemos ler: “julgou contudo o governo que deveria continuar reservada para o Poder Central a principal parte da acção” (ME, 1992b:183).

Por força da Constituição de 1911⁷⁵, surge na administração municipal uma nova estrutura - a câmara municipal, eleita por um período de três anos.

Com a 1.^a República, iniciou-se a reforma do ensino primário⁷⁶ e em 1919 foi criado o ensino pré-primário oficial e o ensino primário geral superior. Nesta reforma (1911) era contemplado o seguinte: descentralização administrativa do ensino; ensino infantil para as crianças com menos de seis anos; estabelecimento de escolas primárias superiores; neutralidade da escola e as escolas móveis (Almeida, 2003:36). Fazendo-se a primeira descentralização, a administração do ensino primário passa para os municípios (até 1918). A intervenção das autarquias na Educação era reduzida às contribuições a que estavam obrigadas e que eram impostas pelos vários governos. O Estado reservava para si todas as competências no domínio pedagógico, curricular e inspetivo. “O Decreto de 12 de Julho de 1918, acabou com a tentativa de descentralização determinando que os serviços de instrução primária passassem a ser administrados pelo ministério de 1918-1918. A partir desta data, regressou-se, à centralização plena do ensino primário” (Fernandes, 1992:355).

⁷³ Reforma da Instrução Primária, de 16 de agosto de 1870.

⁷⁴ Diplomas de João Franco, de 22 de dezembro de 1894 – ME (1992b). *Reforma do Ensino em Portugal, 1890-1899. Tomo I, Vol. III*. Lisboa: Área de Comunicações Gráfica. Documento 25.

⁷⁵ Art.º 66.º, da Constituição de 1911.

⁷⁶ Reforma do Ensino Primário, de 29 de março de 1911. Esta dividia o ensino primário em três escalões: o elementar, o complementar e o superior, sendo o elementar obrigatório para todas as crianças de ambos os sexos, de idades compreendidas entre os 7 e os 14 anos, e facultativo para os restantes escalões.

De 1911 a 1923, ou seja, da reforma do ensino primário à reforma de Camoesas, houve uma importante produção legislativa relacionada com a instrução e educação em Portugal.

A 1.^a República é derrubada, originando o nascimento de um regime ditatorial de direita que perduraria por meio século. Nessa fase, retrocedeu-se a passos largos na via da democratização do ensino iniciada pela 1.^a República. A estrutura jurídico-administrativa deste regime assentava na “supremacia de governo e no controlo personificado do Presidente do Conselho de Ministros, sobre todos os órgãos de soberania” (Almeida, 2003:21).

Durante o Estado Novo, Salazar, na sua ânsia centralizadora, acabou por fazer substituir na administração das escolas a intervenção local pela administração do poder central, mantendo apenas o peso do controlo das políticas locais sobre os professores e, sob a responsabilidade do município, a reparação e conservação das infra-estruturas escolares. Impondo a tríade “Deus, Pátria, Família”, o Estado Novo reacende as medidas de carácter centralizador. O sistema político implementado não valoriza a cultura e defende a ignorância como fator de felicidade do povo. Rómulo de Carvalho (1986:726-727) refere afirmações de alguns ideólogos do regime, como por exemplo, a do Conde de Aurora: “Felizes aqueles que não sabem ler!”.

Com o Estado Novo, o princípio eleitoral é substituído pelo princípio corporativo e na divisão do território surge uma nova entidade - a província - ficando o distrito, apenas, com o Governador Civil como magistrado administrativo (Almeida, 2003:71).

A câmara municipal era o principal órgão de administração local, o presidente orientava e coordenava a ação municipal.

Em agosto de 1968, Salazar, vítima de acidente grave, perde o contacto com a governação do País. Na sequência deste acontecimento, encerra-se um ciclo histórico da vida nacional e sobe ao poder, como Presidente do Conselho de Ministros, Marcelo Caetano, que nomeia como Ministro da Educação, José Hermano Saraiva, cujo mandato não durou mais do que um ano e meio e foi marcado por um período muito difícil assente em confrontos vários (Barros, 1996:144). Assim, Marcelo Caetano convida o professor Veiga Simão, um profundo conhecedor do sistema educativo português, para a pasta da Educação. Este tinha a tarefa de negociar e propor uma reforma da Educação em Portugal. Tal veio a acontecer com a Lei n.º 5/73, de 25 de julho, que continha os princípios

doutrinários da reforma. No seu trabalho, introduziu o importante princípio democrático da descentralização, referindo que “uma acção de tão grande envergadura não se improvisa nem pode ser realizada por um só homem ou por um pequeno grupo de pessoas” (Simão, 1973:33-39) (Anexo II). Pela primeira vez, desde a 1.ª República, um ministro definia a democratização do ensino como um objetivo prioritário do Governo (Afonso: 1994:108).

Podemos constatar que, ao longo dos anos e das várias reformas que foram surgindo, as orientações foram-se balanceando: ora maior centralização de poderes no governo, ora maior autonomia para as instituições locais: “depois de um período fortemente centralizador que acompanhou o Estado Novo (1926/74), vive-se actualmente um período de descentralização iniciado com a Constituição de 1976 e subsequentes eleições autárquicas (1977)” (Oliveira, 1993:26).

Só depois do 25 de abril de 1974 foi possível ao município intervir de novo, mais ativamente, nas tarefas da instrução e da administração. Segundo Fernandes (1995c:54), “nos anos que se sucederam ao 25 de Abril, se operou uma profunda revolução na forma como a educação escolar e não escolar passou a ser enfrentada pelo poder local autárquico”. A seguir ao 25 de abril, assistimos ao reconhecimento crescente do papel do município na Educação, ou seja, ao renascimento do municipalismo.

2.2. Definição de Competências

Após a revolução de abril de 1974⁷⁷, intensificou-se a intervenção das autarquias na Educação.

Segundo Fernandes (2005a:83-84), foram vários os fatores que concorreram para salientar o papel das autarquias no interior do sistema educativo português:

a situação de degradação dos equipamentos educativos, as mobilizações locais no âmbito da educação popular e as carências educativas em aspectos fundamentais como a educação infantil, a educação de adultos e a formação profissional; o reconhecimento de um papel mais activo aos actores locais, entre os quais se situa o município, na educação e a necessidade de ultrapassar os dilemas de uma escola e de um sistema educativo atravessados por uma crise de legitimidade resultante da erosão do paradigma do Estado Educador.

⁷⁷ Com o 25 de abril de 1974, são dissolvidos os corpos administrativos do Estado Novo e nomeadas as comissões administrativas que, até finais de 1976, asseguraram a gestão dos interesses locais.

Ainda de acordo com Fernandes (2000:35-36), podemos distinguir três fases na evolução dos municípios: de 1974 a 1986; de 1986 a 1996 e depois de 1996.

Uma primeira fase, em que o município é considerado um “serviço da administração periférica do Estado”, vai desde a revolução de abril até à publicação da LBSE. Nesta fase, os municípios são considerados apenas contribuintes líquidos para as despesas públicas com a educação escolar. A sua participação é apenas financeira.

Como já foi referido, nos anos 70, as autarquias locais não têm competências importantes a nível da Educação. Foi apenas com a Lei n.º 40/75, de 8 de novembro, que se estabeleceu um enquadramento legal de gestão democrática do ensino infantil, que cumpria incentivar a participação dos pais, das autarquias e das comissões de moradores.

Entre 1977 e 1979 foram publicados dois diplomas fundamentais para o poder local: a lei do poder local⁷⁸ e a primeira lei das finanças locais⁷⁹. Ao analisar estas leis e posteriores revisões, verificamos que as autarquias são parcas na dotação de meios técnicos e humanos, sendo exíguas também as suas receitas, muitas das competências já lhes eram atribuídas. Embora as autarquias possuam um leque vasto de competências, constata-se que os municípios continuam a ser meros participantes nos custos da Educação. Sobre este assunto, Matos (1996:73) refere que

é evidente que as autarquias, todas as autarquias, fazem hoje bastante mais do que a lei claramente determina [...] Tenho dito, a título de brincadeira, que parece quase que as autarquias portuguesas são, no sistema educativo, um misto de empreiteiro, de operador de transportes colectivos, de centro de apoio social, uma espécie de tesouraria.

Também é publicada a Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro, que criou o sistema público da EPE e determinou o envolvimento dos municípios no desenvolvimento do sistema, embora a grande responsabilidade da sua implementação ficasse ao encargo do ME. Trata-se não tanto da definição de competências educativas, mas de encargos financeiros atribuídos às autarquias locais (Fernandes, 2000:35).

⁷⁸ Lei n.º 79/77, de 25 de outubro. Define as atribuições das autarquias e competências dos respetivos órgãos.

⁷⁹ Lei n.º 1/79, de 2 de janeiro. Com esta lei, as autarquias possuem um vasto número de competências, contudo, são pobres em meios técnicos e humanos, sendo também escassas as receitas. As autarquias têm competências para intervir na construção e manutenção dos estabelecimentos de ensino do 1.º CEB, jardins de infância, equipamentos, transportes, na criação de escolas profissionais, bibliotecas municipais e proporcionando algum apoio logístico no pré-escolar e 1.º CEB.

Em 1981, foi publicada a primeira lei das associações de municípios de direito público. Ao nível das competências, será na década de 80 que, através do Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de março, se definem mais competências para as autarquias em relação à Educação. Este texto normativo estabelece as competências autárquicas, ou antes, define os encargos financeiros dos municípios agora alargados à educação infantil, aos transportes escolares e aos apoios socioeducativos.

Na segunda fase, o município é considerado como um “parceiro privado e um agente educativo supletivo” (Fernandes, 2005b:204). Esta fase ocorre entre 1986 e 1996 e o estatuto dos municípios alterar-se-á significativamente. São reconhecidas “ao município competências educativas de natureza privada em igualdade de circunstâncias com as restantes instituições privadas e cooperativas e, como estas, é-lhe também atribuído o estatuto de parceiro social” (Fernandes, 2000:35). Foram-lhe concedidas competências para criação de estabelecimentos ou desenvolvimento de ações educativas na EPE⁸⁰, na educação especial⁸¹, na educação recorrente e de adultos, na formação profissional⁸² e na educação extra-escolar⁸³.

A LBSE redefine o papel dos municípios na Educação, conferindo-lhes o estatuto de agente educativo. No entanto, não alterou substancialmente o que já tinha sido definido. Nesta linha, a própria lei, no ponto n.º 2 do art.º 63.º remete para legislação posterior. A LBSE, os documentos da CRSE e as várias normas que se seguiram foram reconhecendo ou atribuindo ao município responsabilidades acrescidas na Educação.

A partir de 1987,

as câmaras municipais passam a estar representadas em alguns órgãos consultivos do sistema educativo: indirectamente, no Conselho Nacional de Educação, através da representação nesse órgão da Associação Nacional dos Municípios Portugueses, directamente, nos conselhos consultivos das Escolas Básicas e Secundárias (Fernandes, 2005b:205).

O Decreto-Lei n.º26/89, de 21 de janeiro, cria as escolas profissionais e vai permitir que as autarquias passem a ter a possibilidade de serem promotoras de escolas profissionais⁸⁴.

⁸⁰Ponto n.º 5 do art.º 5.º, da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

⁸¹Ponto n.º 6 do art.º 18.º, da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

⁸²Alínea b) do ponto n.º 6 do art.º19.º, da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

⁸³Ponto n.º 5 do art.º 23.º, da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

⁸⁴Art.º 5º do Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, que institui um novo regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de EPE e dos ensinos básicos e secundário, as autarquias passam, pela primeira vez, a estar representadas num conselho de direção, mais propriamente no Conselho de Escola⁸⁵.

A terceira fase, de reconhecimento da natureza pública da intervenção municipal na Educação, inicia-se a partir de 1996, com a entrada em funções do governo socialista. O município deixa de ser considerado como um contribuinte líquido para a educação escolar, para ser encarado como um parceiro que participa na gestão dos interesses públicos educativos ao lado do Estado. Segundo Fernandes (2000:37), “inicia-se uma fase de reconhecimento da natureza pública de intervenção municipal na educação”.

Aos municípios é solicitada a participação para apoiar a promoção do sucesso educativo nas escolas situadas nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP's). Dentro da política de expansão da rede de EPE, assumida como uma prioridade deste Governo, o CNE preparou um documento que iria conduzir à aprovação da LQEPE⁸⁶. Nesse documento, previa-se a criação de uma rede municipal pública de EPE ao lado da rede nacional pública e da rede privada (Fernandes, 2005b:207).

Com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, são atribuídas aos municípios várias competências, designadamente na organização da oferta local e na direção dos estabelecimentos de ensino. Assim, de acordo com este diploma legal, é obrigatório ouvir os municípios na criação de agrupamentos de escolas, de estabelecimentos de educação e de ensino⁸⁷ e criar os Conselhos Locais de Educação⁸⁸.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 159/99, que estabelece o quadro de transferências de atribuições e de competências para as autarquias locais, compete aos municípios⁸⁹: assegurar a gestão dos refeitórios dos EEPE e do ensino básico; apoiar o desenvolvimento de atividades complementares de ação educativa na EPE; construir, apetrechar e fazer a manutenção dos EEPE; construir, apetrechar e manter as escolas do ensino básico; elaborar a carta escolar a integrar os Planos Diretores Municipais (PDM); criar os conselhos locais de educação; gerir o pessoal não docente; assegurar os

⁸⁵ Alínea e), do ponto 1, do art.º 9.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

⁸⁶ Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro.

⁸⁷ Ponto 1 do art.º 8.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

⁸⁸ Art.º 2.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

⁸⁹ Art.º 19.º do Decreto-Lei n.º 159/99, de 14 de setembro.

transportes escolares; garantir o alojamento dos alunos que frequentam o ensino básico, como alternativa ao transporte escolar, nomeadamente em residências, centros de alojamento e colocação familiar; compartilhar no apoio às crianças da EPE e aos alunos do ensino básico, no domínio da ação social escolar e participar no apoio à educação extra-escolar.

Assim, os municípios passam a ter sob a sua tutela competências relacionadas com o planeamento, a gestão de equipamentos, a realização de investimentos e a organização de certos aspetos do sistema educativo local. A Lei n.º 169/99⁹⁰ atribui competência à assembleia municipal para, sob proposta da câmara municipal, deliberar sobre a criação do conselho local de educação, de acordo com a mesma. Estabelece ainda que compete à câmara municipal “participar em órgãos de gestão de entidades da administração central, nos casos, nos termos e para os efeitos estabelecidos por lei⁹¹”.

Segundo Almeida (2003:88), “A participação das autarquias na direcção dos estabelecimentos de educação/ensino, garante um princípio de partilha de poder e influência na definição da política educativa e na elaboração do Projecto Educativo de Escola.” Assim, segundo Fernandes (2000:36),

o município deixa de ser considerado apenas 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.

Ainda na sequência da implementação normativa de medidas de descentralização e de regulamentação, surge o Decreto-Lei n.º 7/2003⁹², que vem reforçar as competências das autarquias relativamente à Educação e ao ensino superior, através da transferência de competências da administração central para a administração local.

O programa do XVII Governo Constitucional refere que a opção política do Governo é “pôr em prática políticas que consigam obter avanços claros e sustentados”. Uma das propostas apresentadas assenta em “alargar progressivamente a todas as crianças em idade adequada a educação pré-escolar”. As escolas passam, então, a ser consideradas

⁹⁰ A alínea c), n.º 4 do art.º 53.º, da Lei n.º 169/99, de 18 de setembro.

⁹¹ Alínea g), n.º 2, do art.º 64.º, da Lei n.º 169/99, de 18 de setembro.

⁹² Com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, é atribuído um conjunto de novas competências aos municípios. O Decreto-Lei n.º 159/99, de 14 de setembro, (art.º 19.º) e o Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, consolidam-nas e fixam o leque das restantes (Prata, 2004:173).

o centro do sistema educativo, “prosseguir-se-á a racionalização das redes de pré-escolar e de escolas do ensino básico, em estreita colaboração com as autarquias [...]”.

O Decreto-Lei n.º 7/2003 cria os Conselhos Municipais de Educação (CME). Estes resultam dos Conselhos Locais de Educação que a Lei n.º 159/99 previa, contudo, na prática, as competências do Decreto-Lei n.º 159/99 em nada contribuíram para a descentralização das políticas educativas.

Através da implementação do Decreto-Lei n.º 7/2003, assistimos a um aumento das competências das autarquias que, até então, se circunscreviam, essencialmente, à EPE e ao 1.º CEB, estendendo-se, agora, a todo o ensino básico e secundário, através da elaboração da Carta Educativa e da criação do CME.

O programa do XVII Governo prevê o lançamento de uma nova geração de políticas locais e de políticas sociais de proximidade, assentes em passos decisivos e estruturados no caminho de uma efetiva descentralização de competências para os municípios. O objetivo central do programa do Governo é o reforço e a qualificação do poder. Assim, é publicado o Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho, que estabelece o novo quadro de transferência de atribuições e de competências para os municípios em matéria de educação. Este diploma determina que esta transferência depende da existência da Carta Educativa e da celebração de contratos de execução entre o ME e cada um dos municípios.

As competências a transferir para os municípios, que constam do presente decreto-lei, resultam, pois, de um consenso negocial entre o Governo e a ANMP. Importa, assim, consagrar em lei a transferência efetiva de competências para os órgãos dos municípios, em matéria de educação, no que diz respeito à EPE e ao ensino básico. Esta transferência efetiva de competências para os órgãos dos municípios em matéria de educação concretiza-se, agora, estabelecendo-se mecanismos que visam a salvaguarda da situação jurídico-funcional do pessoal abrangido.

Fernandes (2005b:221) refere que “Hoje, o município é reconhecido como um parceiro e como uma autoridade educativa, em certos domínios, pela própria legislação.” Citando ainda o mesmo autor, “Hoje é, já um parceiro incontornável da política educativa”. De uma forma geral, os vários autores advertem para alguns perigos, mas, em contrapartida, conferem-lhes inúmeras vantagens baseadas, essencialmente, na maior participação da comunidade nos processos de desenvolvimento de políticas de educação

locais, relembrando ao município uma das suas principais funções que assenta na proteção e na defesa das comunidades que o elegeram democraticamente. De facto, temos assistido, nos últimos anos, a uma crescente intervenção dos municípios nas políticas educativas, no que concerne à EPE. Esta situação, que derivou de várias opções dos governos pós 25 de abril, evidenciou-se a partir de 1997 com a LQEPE. As preocupações que permanecem (e até diríamos nós, crescem) têm a ver com a forma como estas competências vão sendo transferidas pelo poder central e como vão sendo absorvidas pelo poder local.

Quadro nº 2 - Evolução da regulação normativa das atribuições municipais na Educação

Fases da Evolução	Diplomas legais
1976-1986: aos municípios são impostos, predominantemente, encargos financeiros no âmbito da educação inicial.	Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de março: encargos municipais relativamente a investimentos na Educação; Decreto-Lei n.º 299/84, de 5 de setembro: encargos municipais em matéria de transportes escolares; Conselho Consultivo de Transportes Escolares; Decreto-Lei n.º 399-A/84, de 28 de dezembro: atribuições municipais em matéria de ação social escolar; Conselho Consultivo de Ação Social Escolar.
1986-1996: para além dos encargos, o município é reconhecido também como um agente educativo supletivo e parceiro social de estatuto idêntico aos agentes privados.	Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo: competências do município no âmbito da educação pré-escolar, profissional, especial e educação de adultos e de atividades extra-escolares; Decreto-Lei n.º 31/87, de 9 de julho: participação no Conselho Nacional de Educação; Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro: constituição de parcerias na criação de escolas profissionais; Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de março: participação no Conselho de Direção das Escolas; Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, LQEPE (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar) e Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de julho: condições de participação das autarquias na EPE (educação pré-escolar).
1996: a partir da entrada do governo socialista, o município começa a ser reconhecido como um parceiro educativo público e não apenas supletivo do ensino público.	Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio: participação municipal nos órgãos de direção das escolas e criação facultativa de Conselhos Locais de Educação; Lei n.º 169/99, de 18 de setembro: competências municipais no âmbito da Educação; Decreto-Lei regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto: constituição de agrupamentos de escolas; Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro: criação obrigatória dos Conselhos Municipais de Educação e elaboração da Carta Educativa concelhia.

Adaptado: Fernandes (2005b:209)

Resumidamente, a citação que se segue, incorpora a opinião e a preocupação de muitos dos investigadores e de muitos dos cidadãos preocupados e/ou envolvidos neste

processo. Licínio Lima (2003), defendendo a triangulação do Estado/autarquia/escola afirma o seguinte:

Sou adepto de mais competências e atribuições para as autarquias, que são órgãos autónomos e descentralizados da administração pública e portanto são órgãos democráticos, mas com a condição de essa descentralização a favor dos municípios não ser feita contra e em prejuízo da escola.

2.3. Conselho Municipal de Educação

Os municípios são entidades coletivas públicas, dotadas de poderes públicos e de legitimidade democrática para o seu exercício, e que visam a satisfação de certas necessidades públicas - as atribuições. “A educação é, naturalmente, uma dessas atribuições, já que constitui o motor e a evidência do desenvolvimento social e humano que os municípios têm que promover” (Pinhal, 2004:45).

Em Portugal, a preocupação com a articulação da intervenção educativa a nível local surgiu já nos documentos preparatórios da CRSE⁹³, manifestando-se na proposta de criação de Conselhos Locais do Ensino Básico: “Importa assim que surja a nível local alguma estrutura de coordenação que potencie a utilização dos recursos disponíveis nas diversas escolas e na comunidade local para a acção educativa. Este órgão pode designar-se por Conselho Local do Ensino Básico” (CRSE, 1988:165).

O incentivo à participação das autarquias e dos vários parceiros locais aparece vincado com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, ao conceber a constituição de estruturas locais de participação, ou seja, os Conselhos Locais de Educação (CLE). Surge, assim, uma estrutura intermédia de administração educativa entre o poder central e as escolas.

A criação dos CLE é um exemplo do interesse crescente pelo local, no âmbito das políticas educativas e a sua iniciativa deverá ser da responsabilidade da autarquia⁹⁴.

Durante a década de noventa e com algumas resistências, alguns municípios tomaram a iniciativa de constituir estes órgãos, dando-se, assim, início a uma tentativa de

⁹³ A CRSE foi criada através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86 e tornou posse a 18 de março do mesmo ano.

⁹⁴ A alínea b) do ponto 2, do art.º 19.º, do Decreto-Lei n.º 159/99, de 14 de setembro, refere “Criar os Conselhos Locais de Educação”.

coordenação e de cooperação local. Paralelamente, em 1983, um parecer do CNE, elaborado pelo conselheiro João Formosinho, recomenda que os CLE assegurem uma coordenação local dos serviços de atendimento à criança (CNE, 1994:78). Embora estivesse prevista a criação do CLE na CRSE, as autarquias não eram obrigadas por lei a criar o CLE⁹⁵, no entanto, foram várias as autarquias que, entre o final de 1997 e o final de 2000, iniciaram o processo de constituição do CME, sem que tivesse sido publicada a regulamentação legal relativa a estes órgãos (Pinhal, 2004:55).

A consagração legal da constituição dos CLE, onde tinham assento, para além de elementos do concelho, representantes de escolas, serviços do Estado e outras entidades locais, deu-se com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98⁹⁶. Este decreto menciona que,

com base na iniciativa do município, serão criadas estruturas de participação dos diversos agentes e parceiros sociais com vista à articulação da política educativa com outras políticas sociais, nomeadamente em matéria de apoio sócio-educativo, de organização de actividades de complemento curricular, de rede, horários e de transportes escolares.

Os CLE constituem espaços privilegiados de debate, de reflexão e de contratualização de soluções, que favorecem a articulação das políticas educativas locais e destas com a política a nível nacional e regional (Lemos & Silveira, 1999:31). Os CLE eram órgãos consultivos. No Decreto-Lei n.º 115-A/98, atribui-se ao município a função de estabelecer uma certa coordenação local da política educativa e de apoiar o desenvolvimento de projetos e de parcerias locais. Esta função foi reforçada com a reformulação dos CLE.

O Decreto-Lei n.º 7/2003⁹⁷ altera a denominação de CLE para CME, regula as suas competências e composição e estipula, no artigo 8.º, que as regras de funcionamento constam de regimento a aprovar pelo conselho. Atribui também ao município a tarefa de elaborar a Carta Educativa municipal.

⁹⁵ Pinhal (2004:55) refere que “ os Conselhos Locais de Educação em muitos municípios avançaram, sem que tal fosse exigível. Esses municípios [...] tendo querido promover também a participação concertada das instituições concelhias com intervenção no sector, fosse como conselheiras do município ou fosse como parceira de corpo inteiro na concepção e execução de medidas educativas”.

⁹⁶ Art.º 2.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98.

⁹⁷ Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 41/2003, de 22 de agosto.

O CME foi apresentado pelo XV Governo como um instrumento de descentralização da administração educativa. Enquanto órgão de coordenação e de consulta, o objetivo do CME é o de promover, a nível municipal, a coordenação da política educativa, articulando a intervenção dos agentes educativos e dos parceiros sociais, permitindo a transferência de competências, na área da Educação, da administração central para as autarquias. Segundo Fernandes (1999b:170), a criação dos CLE poderia ser o início de uma estrutura descentralizadora a nível local.

Embora com algumas diferenças, o diploma do CME apresenta-o como um órgão consultivo de uma administração municipal, tanto assim que ele é definido como “uma instância de coordenação e consulta cujo objectivo é coordenar localmente a política educativa” (Formosinho & Machado, 2005a:152).

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, é referido que

A concretização da descentralização administrativa constitui um objectivo fundamental do Programa do XV Governo Constitucional, enquanto aposta estratégica no princípio da subsidiariedade, o qual enforma uma dinâmica de modernização do Estado e um modelo de organização administrativa tendente à obtenção de melhores níveis de satisfação das necessidades reais dos cidadãos, em termos mais eficientes e eficazes e mais conformes com o sentido de autonomia responsável constituinte dos regimes democráticos.

Neste modelo, assume particular relevância a concretização da transferência de atribuições e de competências da administração central para as autarquias locais.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, compete ao CME deliberar, em especial, sobre as seguintes matérias:

- a) Coordenação do sistema educativo e articulação da política educativa com outras políticas sociais, em particular nas áreas da saúde, da ação social e da formação e emprego;
- b) Acompanhamento do processo de elaboração e de atualização da Carta Educativa, a qual deve resultar da estreita colaboração entre os órgãos municipais e os serviços do ME, com vista a, e assegurando a salvaguarda das necessidades de oferta educativa do município, garantir o adequado ordenamento da rede educativa nacional e municipal;
- c) Participação na negociação e execução dos contratos de autonomia previstos nos artigos 47.º e seguintes do Decreto-lei n.º115-A/98, de 4 de maio;
- d) Apreciação dos projetos educativos a desenvolver no município;

- e) Adequação das diferentes modalidades de ação social escolar às necessidades locais, em particular no que se refere aos apoios socioeducativos, à rede de transportes escolares e à alimentação;
- f) Medidas de desenvolvimento educativo, no âmbito do apoio a crianças e jovens com necessidades educativas especiais, da organização de atividades de complemento curricular, da qualificação escolar e profissional dos jovens e da promoção de ofertas de formação ao longo da vida, do desenvolvimento do desporto escolar, bem como do apoio a iniciativas relevantes de carácter cultural, artístico, desportivo, de preservação do ambiente e de educação para a cidadania;
- g) Programas e ações de prevenção e de segurança dos espaços escolares e seus acessos;
- h) Intervenções de qualificação e requalificação do parque escolar.

O CME é constituído pelos presidentes do município (que preside) e da assembleia municipal; pelo vereador responsável pela Educação (que substitui o presidente, na suas ausências e impedimentos); pelo diretor regional de educação; por representantes das instituições do ensino superior, público e privado; do pessoal docente dos ensinos básico e secundário, público e privado, da EPE pública e do pessoal não docente; das associações de estudantes; forças de segurança e representantes das associações de pais/EE.

De acordo com a especificidade das matérias a discutir no CME, este pode deliberar que sejam convidadas a estar presentes, nas suas reuniões, personalidades de reconhecido mérito na área do saber em análise.

O CME foi regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, que o define como:

uma instância de coordenação e consulta, que tem por objectivo promover, a nível municipal, a coordenação da política educativa, articulando a intervenção, no âmbito do sistema educativo, dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados, analisando e acompanhando o funcionamento do referido sistema e propondo as acções consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e eficácia do mesmo.

2.4. Carta Educativa

“Durante muitos anos a carta escolar foi entendida como um documento em que se registavam os edifícios escolares existentes e os que faltavam construir, não tendo ainda a configuração legal estabelecida” (Oliveira, Coragem, & Martins, 2000:7).

A Lei nº 159/99⁹⁸ transfere do poder central para as câmaras municipais a responsabilidade pela elaboração da carta escolar, documento pouco abrangente e que se entendia como pouco mais do que um mero levantamento das edificações escolares de cada município.

Reconhecida a ineficácia da carta escolar, por se apresentar como um planeamento estático, evoluiu-se para o conceito de carta educativa, projeto fundamental e dinâmico de intervenção, de planeamento e de ordenamento da rede educativa. Com a publicação do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, artigo 10.º,

a carta educativa é, a nível municipal, o instrumento de planeamento e ordenamento prospectivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessária satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e socioeconómico de cada município.

A carta educativa surge como uma ferramenta de planeamento, visando a melhoria do sistema educativo. Pretende-se prever uma resposta adequada às necessidades redimensionais da rede escolar, rentabilizando o parque escolar existente. A carta educativa é um documento de particular importância ao nível municipal, já que o seu cumprimento terá reais implicações na qualidade de vida futura das respetivas populações.

A carta educativa visa a racionalização e redimensionamento do parque escolar no que aos recursos físicos existentes diz respeito e ao cumprimento dos grandes objetivos da LBSE e dos normativos daí emanados, nomeadamente:

prever uma resposta adequada às necessidades de redimensionamento da rede educativa colocadas pela evolução da política educativa e pelas oscilações da procura da educação, rentabilizando o parque escolar existente;
[...] caminhar no sentido de um esbatimento das disparidades inter e intra-regionais, promovendo a igualdade do acesso ao ensino numa perspectiva de adequação da rede

⁹⁸ O ponto 2 do art.º 19.º, da Lei nº 159/99, refere que “É da competência dos órgãos municipais elaborar a carta escolar a integrar nos planos directores municipais”.

educativa às características regionais e locais, assegurando a coerência dos princípios normativos no todo nacional.” (Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE:2005)

Os objetivos da carta educativa, segundo o GIASE, são:

- 1) Assegurar a adequação da rede de EEPE e de ensino básico e secundário, para que as ofertas educativas disponíveis a nível municipal respondam à procura.
- 2) Ser o reflexo, a nível municipal, do processo de ordenamento a nível nacional da rede de ofertas de educação e formação. O objetivo é assegurar a racionalização e complementaridade dessas ofertas e o desenvolvimento qualitativo das mesmas, isto em contexto de descentralização administrativa, reforço dos modelos de gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos, e respetivos agrupamentos, e valorização do papel das comunidades educativas e dos projetos educativos das escolas.
- 3) Promover o desenvolvimento do processo de agrupamento de escolas, com vista à criação das condições mais favoráveis ao desenvolvimento de centros de excelência e de competências educativas, bem como as condições para a gestão eficiente e eficaz dos recursos educativos disponíveis.
- 4) Incluir uma análise prospetiva, fixando objetivos de ordenamento progressivo a médio e a longo prazo.
- 5) Garantir a coerência da rede educativa com a política urbana do município.

A carta educativa deve identificar as ofertas educativas e os recursos humanos necessários à implementação das mesmas, englobando não só a rede pública, mas também a privada, cooperativa e solidária, tendo sempre em conta a ação social e os termos de contratualização entre os municípios e o ME.

A elaboração da carta educativa é da competência da respetiva câmara municipal, sendo aprovada pela assembleia municipal, após parecer do CME. O ME, através das Direções Regionais de Educação, presta o apoio técnico necessário, disponibiliza toda a informação indispensável à elaboração da mesma e suporta 50% das respetivas despesas. Esta integra o respetivo Plano Diretor Municipal, estando sujeita a ratificação governamental, mediante parecer vinculativo do ME, entidade com a qual as câmaras

municipais devem articular estreitamente as suas intervenções, para garantir o cumprimento dos princípios, dos objetivos e dos parâmetros técnicos estatuidos quanto ao reordenamento da rede educativa, bem como a eficácia dos programas e projetos supramunicipais ou de interesse supramunicipal⁹⁹.

Compete ao CME deliberar no acompanhamento do processo de elaboração e atualização da carta educativa, o qual deve resultar da estreita colaboração entre os órgãos municipais e os serviços do ME que, assegurando a salvaguarda das necessidades de oferta educativa do concelho, deve garantir o adequado ordenamento da rede educativa nacional e municipal¹⁰⁰.

Uma vez que a carta educativa é um instrumento de planeamento crucial para o desenvolvimento das políticas locais e de apoio à decisão em matéria de política educativa, a sua revisão é obrigatória sempre que a rede de um concelho não esteja adequada aos princípios, objetivos técnicos e parâmetros, definidos para o reordenamento da rede educativa, ou seja, as alterações à mesma deverão ser efetuadas quando existir desconformidade com os princípios, objetivos e parâmetros da rede educativa. Cabe ao ME, em colaboração com as câmaras municipais, a obrigatoriedade de avaliar a necessidade de revisão da respetiva carta educativa de cinco em cinco anos.

Segundo Caldeira (2004:105),

A “Carta Educativa” representa mais do que um produto finalizado: é um compromisso de actuação contínua e conjunta em prol do desenvolvimento de um Projecto Educativo concelhio, com base na desejada responsabilização partilhada do processo por todos os cidadãos desta comunidade.

A carta educativa passa a ser entendida como o principal instrumento de apoio à decisão, por parte de quem tem a responsabilidade de gerir os destinos da educação e da formação num determinado território. Trata-se de um instrumento de planeamento que, para além de se debruçar sobre a realidade existente, em termos dos tradicionais equipamentos educativos, agrega também outros equipamentos sociais e, tendo em conta

⁹⁹ Art.º 19.º do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro.

¹⁰⁰ Alínea b) do art.º 4.º, do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro.

as pessoas que quer servir, vai detetar as respostas mais eficientes para os anseios dessas populações_ (Martins, 2007:192).

A carta educativa é um documento estratégico que perspetiva a evolução demográfica da população estudantil de determinado território, apontando problemas e soluções, de acordo com a realidade de cada um.

CAPÍTULO 3

ORGANIZAÇÃO, FUNCIONAMENTO E GESTÃO DA COMPONENTE DE APOIO À FAMÍLIA

*“O sucesso das mudanças na educação pré-escolar
é importante para todos, até porque a forma como a infância
é olhada e educada é o melhor retrato do desenvolvimento de um país”.*

(Formosinho, 1997b:43)

1. A Componente de Apoio à Família: Enquadramento Político-Legal

Conforme já descrevemos anteriormente, a EPE da rede pública, em Portugal, é uma realidade com três décadas de existência, sendo mais recente a consciência da necessidade de alargar as suas funções na área do serviço social às famílias “Deixa de ter sentido a possibilidade de perspectivar o atendimento às crianças de uma forma dicotómica: ou assistencial ou educativa” (Formosinho, 1997).

Segundo o CNE - (1994:16-17),

podemos definir latamente a **educação da criança** como o conjunto dos serviços familiares e extra-familiares de atendimento à criança desde o nascimento até ao fim da escola primária” e “usaremos o conceito **Atendimento à Criança** (ou cuidados infantis) para referir a multiplicidade de contextos e de serviços que prestam cuidados de guarda, sociais e educativos às crianças dos 0-6 anos.

Dentro do atendimento à criança destaca-se a EPE que, segundo a LBSE, é o conjunto dos serviços educativos prestados às crianças dos 3 aos 6 anos.

Ainda de acordo com o CNE (1994:19), podemos descrever três tipos de serviços existentes:

- **Serviços de cuidados de guarda** - em que a preocupação principal é a da custódia segura das crianças. Neste contexto, podemos realçar os serviços de atendimento às crianças do nascimento aos três anos. Usualmente, estes serviços são prestados em contextos informais, família nuclear e/ou alargada, amas ou outros. Quando se trata de contextos formais, assumem a forma de centros de dia para a infância, creches ou amas organizadas.
- **Serviços de cuidados de assistência social** - serviços de cuidados às crianças de famílias carenciadas, situados em zonas carenciadas, e com critérios de admissão de base social e económica. Estes serviços traduzem-se em creches, amas organizadas, centros de dia para a infância, entre outros.
- **Serviços educativos** - contextos formais com serviços prestados por pessoal profissional, que promovem, intencionalmente, aprendizagens significativas nas crianças a seu cargo. A estes serviços daremos o nome genérico de “centros educativos infantis”, “escolas infantis” ou “jardins-de-infância” (CNE, 1994:19-21).

No quadro n.º 3, e relativamente a cada serviço, podemos verificar o seguinte: tipologia de cada serviço; horário de funcionamento; serviços oferecidos; contextos dos

serviços; entidade proprietária dos serviços; tutela; critérios de acesso; pagamento de serviços e formação de pessoal.

Quadro nº 3 - Síntese das características típicas dos diferentes serviços de atendimento à criança

	Serviços de cuidados e guarda	Serviços de cuidados assistenciais	Serviços educativos
Tipologia de serviços	- Família, amigos e vizinhos - Empregadas domésticas - Amas - baby-siters - Creches/infantários	-Centros de dia para a infância - Creches/infantários - Amas organizadas	- Jardins de infância -Escolas infantis - Classes pré-primárias - Actividades de animação educativa
Horário de funcionamento	- Horário muito variável destes serviços temporários e ocasionais (baby-siters), até à ocupação do dia todo	-Geralmente cobrem o horário de trabalho dos pais	- Geralmente não ocupam todo o dia de trabalho
Outros serviços oferecidos	- Refeições - Complemento alimentar - Transporte	- Apoio sanitário - Assistência social -Educação e mães	- Serviço de psicologia - Ateliers de expressão
Contextos formais e informais	- Contextos formais e informais	- Contextos formais	Contextos formais quase sempre
Entidade proprietária dos serviços	- Entidades privadas, predominantemente	- Organizações não lucrativas - Organizações religiosas - Estado - Autarquias locais - Empresas e associações	- Estado - Autarquias locais - Organizações educativas privadas (colégios)
Tutela	- Muitos serviços são prestados em contextos informais não sujeitos a tutela	- Ministério do Emprego, Segurança Social, bem-estar, saúde, assuntos sociais	Ministério da Educação
Crítérios de acesso	- Geralmente funciona a lei da oferta e da procura	- Prioridades às famílias carenciadas e às famílias com mães que trabalham e às crianças em risco	- Todos têm acesso - Regulação por critérios de idade e área geográfica de influência
Pagamento de serviços	- Serviços gratuitos, pagos em espécie ou remunerados como serviço	- Pagamento graduado, conforme a condição socioeconómica da família	- Geralmente gratuitos ou, tendencialmente, gratuitos
Formação de pessoal	- Geralmente pessoal não treinado nos contextos informais - Nos contextos formais há pessoal treinado e não treinado	- Uso de pessoal treinado e não treinado - Há pessoal de serviço social	- Educadores de infância profissionais

Adaptado: (CNE, 1994:22-23)

Até ao ano de 1997, havia uma tutela diversificada dos estabelecimentos de educação pré-escolar: os de responsabilidade do Ministério da Educação com uma componente predominantemente educativa e os da responsabilidade do Ministério do Trabalho e Solidariedade, com uma forte incidência na componente social de apoio à família (CNE, 2000:50).

As modalidades de oferta educativa prevaletentes em 1995 podem sintetizar-se conforme o quadro n.º 4.

Para o grupo etário dos 0 aos 3 anos, existem modalidades de oferta formais e não formais (CNE, 2000:43). A oferta não formal é constituída pela família, amigos ou vizinhos, por empregadas domésticas ou amas não licenciadas. As modalidades formais de oferta incluem as creches. Existem, ainda, amas licenciadas, mini creches e creches familiares. As creches familiares são constituídas por um conjunto de amas residentes na mesma área e integradas, institucionalmente, pelo Ministério da Solidariedade ou por IPSS e Misericórdias. As estruturas destinadas a crianças dos 0 aos 3 anos dependem do Ministério da Solidariedade (Vasconcelos, 2000).

Quadro n.º 4 - Modalidades de Educação e Cuidados para a Infância e Instituições Promotoras

Entidade Promotora	Administração Pública			Administração Privada			
	Estado		Autarquias	IPSS	Estab. c/ fins lucrativos	Empresas	Cooperativas Associações
Tipos de atendimento	ME	MTS	Municípios				
Creches		X	X	X	X	X	X
Creches e JI		X		X			
Amas		X					
Mini-creches				X			
Creches familiares		X		X			
EEPE - Jardins de infância	X	X	X	X	X	X	X
Animação infantil e comunitária	X						X
Ed. infância itinerante	X						X
Atividade de animação socioeducativa		X	X	X	X	X	X

Fonte: João Formosinho, 1994 (adaptado)

Em 1994, o CNE¹⁰¹ toma a iniciativa de elaborar um parecer sobre a EPE em Portugal. Neste parecer foram identificados os principais constrangimentos, no contexto da situação da União Europeia. Assim, os problemas principais da EPE mencionados são:

¹⁰¹ Parecer n.º 1/94 (relator João Formosinho). In CNE (1994)

- Baixa taxa de cobertura da educação pré-escolar das crianças dos três aos cinco anos;
- Compartimentação dos serviços educativos do Ministério da Educação;
- Divórcio em relação à rede escolar do ensino básico do 1.º ciclo, com excepção de situações em estabelecimento de ensino privado e cooperativo;
- Não integração no espírito da educação básica;
- Prevalência dos contextos assistenciais sobre os contextos educativos (...);
- Falta de coordenação dentro da administração pública no que se refere aos jardins-de-infância públicos;
- Falta de controlo e de apoio técnico em relação aos jardins-de-infância de administração privada sob a tutela do MESS;
- Diferença de estatuto dos educadores e de custos financeiros para os pais entre as redes tuteladas por cada um dos Ministérios (CNE, 1994:53).

Os parceiros sociais ouvidos no processo de elaboração do parecer manifestaram preocupação com o horário de funcionamento dos EEPE da rede pública, evidenciaram, ainda, a fragmentação dos serviços por vários ministérios e a falta de coordenação entre eles, bem como a predominância de funções assistenciais sobre as educativas. A questão do horário é vital para este nível da Educação. As necessidades educativas das crianças não exigem um horário muito alargado, mas as necessidades de guarda das famílias, em que ambos os pais trabalham, exigem-no. A falta de serviços educativos que satisfaçam as necessidades dos pais impõe a escolha destes pelos serviços de guarda.

O horário da rede pública do ME (9:00h às 12:00h e 13:30h às 15:30h) é inadequado às reais necessidades da maioria dos pais (CNE, 1994:56). Para tentar solucionar este problema, os parceiros sociais sugeriram: a colocação de dois educadores de infância (8:30h-13:30h e 13:30h-18:30h); o prolongamento do horário para além das 15:30h, em regime de animação educativa, tempo este que pode ser assegurado por um educador social ou um animador educativo, ou a utilização do regime de voluntariado, promovido com a colaboração dos pais.

O parecer recomendava que o Estado, para além de apoiar financeiramente a EPE, desempenhasse, em conjunto com as autarquias, um papel mais decisivo no processo de desenvolvimento do sistema da EPE. Referia, ainda, que o ME deveria apoiar o prolongamento de horário dos jardins de infância públicos da sua rede, através de pessoal

formado para realizar as funções de guarda ou através de pagamentos extra a educadores, podendo os pais participar nos custos deste prolongamento¹⁰².

Esta conjuntura trouxe a EPE para a agenda política, tornando-a motivo de interesse nacional e, a partir de 1996, a expansão da EPE volta a ser uma prioridade na política educativa. Assim, o ME lança o PEDEPE, em parceria com o Ministério do Trabalho e Segurança Social e o Ministério do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território, com o objetivo de elaborar propostas de alargamento e expansão da rede, numa parceria entre o público e o privado. A fim de coordenar todas as iniciativas, visando o desenvolvimento da EPE, foi criado o gabinete para a expansão e desenvolvimento da EPE¹⁰³, o qual envolveu a participação dos ministérios da Educação e da Solidariedade. Este gabinete interministerial tinha como objetivos:

- a) a concepção de linhas de ação relativas ao Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, através de:
 - elaboração de normativos que enquadrem o seu desenvolvimento;
 - desenvolvimento de propostas na área de intervenção pedagógica, nomeadamente as linhas de orientação curricular, a organização pedagógica e a formação de educadores;
- b) a promoção e o acompanhamento das medidas de desenvolvimento do Programa;
- c) a criação de incentivos ao lançamento de programas de inovação, de formação e de pesquisa, em articulação com outros serviços e entidades, no sentido de melhoria de qualidade de toda a rede.

De acordo com Vasconcelos (2000), o gabinete interministerial tinha uma grande tarefa a realizar. Se por um lado era importante desenvolver drasticamente a rede de EPE, que em 1995 cobria apenas cerca de 36% da população dos 3 aos 5 anos de idade, era ainda necessário que todos os jardins de infância tivessem uma componente educativa e social, o que implicava alargar os horários e garantir refeições nos jardins de infância tutelados pelo ME, bem como garantir qualidade pedagógica nos jardins de infância da rede de solidariedade social, mais vocacionados para o apoio social às famílias. Tal qualidade pedagógica passava pela implementação de linhas orientadoras curriculares comuns a todos os jardins de infância. Estas linhas orientadoras foram desenvolvidas,

¹⁰² Recomendações do Parecer n.º1/94.

¹⁰³ Despacho n.º 186/ME/MSSS/MEPAT/96

progressivamente, ao longo de dois anos, num amplo processo de consulta a profissionais, investigadores, formadores e entidades ligadas à administração educativa (Vasconcelos, 2000).

Nessa altura, é revogada legislação vigente e criada outra, com novas concepções educacionais para a EPE.

Surge então a LQEPE, Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, que assume a EPE como “complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação¹⁰⁴” e explicita a determinação de garantir a integração de serviços sociais e educativos em todos os jardins de infância da rede nacional (Formosinho & Sarmiento, 2000:125), concretiza a operacionalização da componente social, através da distinção entre a componente letiva e a CAF. Este diploma atribui orientações políticas claras para o processo de expansão da rede de jardins de infância, sendo a EPE considerada a primeira etapa da educação básica, alicerce e suporte de uma educação ao longo da vida. Também reconhece o princípio da tutela pedagógica única, como competência do ME.

Segundo Formosinho (1997b:35), a tutela pedagógica única “é o instrumento mais adequado para conseguir que todos os contextos de educação pré-escolar concretizem a oferta de educação de infância como serviço educativo e como serviço social” e implica “a criação de regras comuns a todos os contextos de educação pré-escolar”. Assim, segundo a lei-quadro, designadamente o seu artigo 8.º, afirma-se que o Estado define as orientações gerais a que se deve subordinar a EPE, sobretudo nos seus aspetos pedagógico e técnico, competindo-lhe:

- a) Definir regras para o enquadramento da actividade dos estabelecimentos de educação pré-escolar;
- b) Definir objectivos e linhas de orientação curricular;
- c) Definir os requisitos habilitacionais do pessoal que presta serviço nos estabelecimentos de educação pré-escolar;
- d) Definir e assegurar a formação do pessoal;
- e) Apoiar actividades de animação pedagógica;
- f) Definir regras de avaliação da qualidade dos serviços;
- g) Realizar actividades de fiscalização e inspecção.

¹⁰⁴ Art.º 3.º do cap. II, da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro.

Nesta linha, é criada uma rede nacional de EPE, que integra não só uma rede pública, mas também uma rede privada com e sem fins lucrativos. A articulação com o 1.º CEB é também consagrada na lei, promovendo a sequencialidade educativa. Definem-se instrumentos de cooperação institucional entre os vários departamentos governamentais envolvidos no PEDEPE.

Com a publicação da lei-quadro, foram clarificados os conceitos de rede pública¹⁰⁵: os EEPE que funcionam na dependência da administração central, das regiões autónomas e das autarquias locais, e os conceitos de rede privada: os EEPE que integram as instituições do ensino particular e cooperativo e as IPSS¹⁰⁶. Nos termos deste mesmo diploma, a EPE pode desenvolver-se através da operacionalização de diversas modalidades que se complementam e articulam, nomeadamente a EPE itinerante¹⁰⁷ e a animação infantil e comunitária¹⁰⁸.

Na lei-quadro¹⁰⁹, é referido que “por estabelecimento de educação pré-escolar, entende-se a instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando actividades educativas e actividades de apoio à família”. Com este normativo, todos os jardins de infância da rede nacional de EPE surgem como serviços educativos e como serviços sociais básicos. Ainda, de acordo com o já referido normativo¹¹⁰, “Os estabelecimentos de educação pré-escolar devem adoptar um horário adequado para o desenvolvimento das actividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para actividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas”. Esta lei pressupõe também um serviço de refeições nos estabelecimentos de EPE.

A lei-quadro constitui, assim, a primeira tentativa, em Portugal, de coordenação da oferta de serviços de cuidados e de educação à infância que se mantêm até hoje. Esta lei consagra, ainda, no seu art.º 16.º, a gratuitidade da componente educativa. No que concerne à componente social, esta deve ser comparticipada pela família, mediante as suas condições sócio económicas, com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades.

¹⁰⁵ Art.º 13.º da LQEPE (Lei n.º 5/97 de 10/02).

¹⁰⁶ Art.º 14.º da LQEPE (Lei n.º 5/97 de 10/02).

¹⁰⁷ O Despacho n.º 10 319/99, de 5 de maio de 1999, no seu ponto 1, refere que a EPE itinerante constitui uma modalidade de EPE.

¹⁰⁸ Ponto 1 do art.º 15.º da LQEPE (Lei n.º 5/97 de 10/02) e art.º 11.º do Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho.

¹⁰⁹ Ponto 3 do art.º 3.º, da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro.

¹¹⁰ Ponto 1 do art.º 12.º, da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro.

Posteriormente, surge o Decreto-Lei nº147/97, de 11 de junho, que regulamenta alguns dos princípios da lei-quadro e estabelece o regime jurídico do desenvolvimento e expansão da EPE, definindo também o respetivo sistema de organização e financiamento. Este normativo pretende a operacionalização da componente social, através da distinção entre a componente pedagógica, de cariz letivo, e a componente de guarda e de cuidados às crianças, designada de CAF. O diploma aplica-se às redes de EPE, pública e privada, que constituem uma rede nacional.

A rede pública integra os EEPE, criados e a funcionar sob a tutela da administração pública central e local¹¹¹. A rede privada integra os EEPE, que funcionam em estabelecimentos de ensino particular ou cooperativo, IPSS e em instituições sem fins lucrativos¹¹².

De acordo com os objetivos enunciados na LQEPE, os ministérios da Educação e da Solidariedade Social devem assegurar a articulação institucional necessária à expansão e ao desenvolvimento da rede nacional da EPE nomeadamente no que respeita:

- a) À educação da criança e à promoção da qualidade pedagógica dos serviços educativos a prestar, responsabilidade do ME;
- b) Ao apoio às famílias, designadamente, no desenvolvimento de atividades de animação sócio educativa, de acordo com as suas necessidades. Este apoio é atribuído pelo Ministério da Solidariedade e da Segurança Social;
- c) Ao apoio financeiro a conceder aos estabelecimentos de EPE. Este apoio é da responsabilidade conjunta dos ministérios da Educação e da Solidariedade e Segurança Social (ME, 1997a:51).

Garantindo sempre os projetos educativos de cada escola, é da responsabilidade do ME, através da tutela pedagógica única, assegurar a qualidade pedagógica e financiar os encargos respeitantes à componente educativa. O apoio às famílias, designadamente o desenvolvimento de atividades de animação sócio educativa, é atribuição e responsabilidade financeira do MTS (Ministério do Trabalho e da Solidariedade).

Decorrente da legislação aplicada, o ME, a ANMP e o Ministério da Solidariedade estabeleceram, em 1998, um protocolo de cooperação, que implica a subscrição do município, com o objetivo de concretizar a resposta social de apoio às famílias nos jardins de infância da rede pública, que passa a poder ser implementada nos EEPE públicos onde se entenda ser necessário. O protocolo de cooperação visa garantir que os jardins de

¹¹¹ Ponto 1 do art.º 3.º, do Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de julho.

¹¹² Ponto 2 do art.º 3.º, do Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de julho.

infância desempenhem quer a sua função educativa, quer a função social de apoio à família, conforme o previsto na LQPE¹¹³ e no Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de julho¹¹⁴.

O referido protocolo de cooperação “é um instrumento que garante as condições para a participação das autarquias locais no Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, de acordo com os princípios consagrados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar”¹¹⁵ (Protocolo de Cooperação, 1998).

A alínea f) da cláusula II, do protocolo, refere que pretende “promover a elaboração de projectos educativos dos estabelecimentos de educação pré-escolar que contemplem componentes educativas e componentes de apoio à família”. A alínea g) salienta ainda que pretendem “melhorar a qualidade e eficácia dos serviços e das actividades de apoio à família, designadamente através de medidas de aperfeiçoamento de metodologias de intervenção e de adaptação ou remodelação dos equipamentos existentes”.

No protocolo de cooperação, e no âmbito da CAF, o Governo compromete-se a assegurar: o regime de funcionamento dos jardins de infância da rede, que respeite o disposto no Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho; a atribuição mensal de uma comparticipação financeira; o acompanhamento por parte dos serviços competentes; a realização de estudos e projetos de avaliação da qualidade dos serviços; a criação de condições que possibilitem a celebração de protocolos entre as câmaras municipais e outras instituições que possuam refeitórios, de forma a permitir a sua utilização pelas crianças dos EEPE e ainda a definição do conteúdo funcional do animador sócio educativo.

Os compromissos da autarquia, relativamente à CAF, são os seguintes: colocação do pessoal com funções de ação educativa e do pessoal responsável pelo desenvolvimento de atividades de alimentação e animação sócio educativa, procedendo ao pagamento dos respetivos vencimentos; o fornecimento de refeições; manutenção das instalações e equipamentos, bem como o pagamento das despesas correntes dos EEPE. Quanto ao custo das atividades de apoio à família, este será definido e comparticipado pelas famílias, de acordo com o Despacho Conjunto n.º 300/97, de 4 de setembro.

¹¹³ Art.º 12.º da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro.

¹¹⁴ Art.ºs 8.º e 9.º do Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de julho.

¹¹⁵ Clausula I do Protocolo de Cooperação, de 28 de julho de 1998.

2. Organização, Funcionamento e Gestão da Componente de Apoio à Família

A CAF surge como resposta a uma necessidade real das famílias, em que ambos os pais trabalham e não têm horário compatível com o tempo letivo nos jardins de infância. Esta componente traduz-se em duas valências: os serviços de almoços e a animação sócio educativa (prolongamento de horário). As atividades de apoio à família integram todos os períodos que estejam para além das 25 horas letivas e que, de acordo com a lei, sejam definidos com os pais no início do ano letivo. Teremos, assim, sempre que se justifique, definidas as entradas, os almoços, os tempos após as atividades pedagógicas e os períodos de interrupções letivas.

Segundo Vilhena (2002:13), “estas actividades deverão pois estar integradas no Projecto Educativo do Estabelecimento para que, também nelas, tenham visibilidade os esteios que o fundam”. O projeto educativo (PE), enquanto orientador da política da instituição, terá de contemplar os princípios da CAF. Este projeto deverá ser construído com a participação de todos os interessados: educadores de infância, pessoal auxiliar, pais/EE, e ainda outros parceiros da comunidade. Tendo em conta os normativos legais, também o regulamento interno do agrupamento de escolas deve referir o funcionamento da CAF e especificar a responsabilidade dos vários intervenientes na implementação das atividades de animação sócio educativa.

Segundo Formosinho e Sarmento (2000:18), “o prolongamento de horário deve entender-se como uma substituição do atendimento que as crianças teriam num contexto doméstico. É assim, de realçar a necessidade de esse tempo ser organizado de uma forma diversa do tempo lectivo [...]”, razão porque a mudança do espaço físico é muito importante. Os mesmos autores referem ainda que, “não podemos esquecer que, ao servir as necessidades das famílias, se continua a apoiar essencialmente as crianças”.

Lemos (1997), ao pronunciar-se sobre o Decreto-Lei n.º 147/97, refere que

é prestada especial atenção à definição das condições organizativas dos estabelecimentos de educação pré-escolar, estabelecendo normas enquadradoras de uma organização educativa de qualidade, nomeadamente quanto às normas pedagógicas e técnicas, à qualificação do respectivo pessoal e direcção pedagógica e a mecanismos de avaliação e inspecção, bem como normas gerais de funcionamento, designadamente quanto a horários e lotação das salas.

A implementação da CAF é da responsabilidade das câmaras municipais, tendo, para o efeito, assinado o acordo de cooperação entre os ministérios da Educação e da

Solidariedade Social, a fim de obter o apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento dos serviços de almoços e/ou de animação sócio educativa, de acordo com as necessidades das famílias. Este serviço tem como finalidade colmatar uma lacuna grave nos serviços educativos públicos e possibilitar o acesso de um maior número de crianças à EPE.

A realidade organizacional dos nossos EEPE não é a ideal para se realizar a CAF, uma vez que os jardins de infância não têm as condições necessárias para se desenvolverem aquelas atividades. A falta de espaços próprios para o desenvolvimento das atividades de animação sócio educativa é o resultado da inadequação das instalações da rede pública a esta nova resposta, dado que quando foram criadas só contemplavam os espaços necessários para o desenvolvimento da componente letiva (Costa, 2004:500).

Na verdade, muitos dos jardins de infância da rede pública são de lugar único, não têm espaços adequados, outros foram alvo de remodelações/adaptações que possibilitassem o desenvolvimento desta atividade. Aquando do lançamento do PEDEPE, foi lançado concurso para construção, remodelação e apetrechamento dos jardins de infância, no entanto, este não contemplou todas as necessidades sentidas pelas autarquias. Atualmente, estão a ser utilizados todo o tipo de espaços, alguns em instalações muito precárias, chegando, por vezes, a utilizar-se a própria sala de atividades. Contudo, também já existem alguns centros escolares onde estão inseridos os jardins de infância e, por conseguinte, a CAF.

As soluções encontradas para promover a CAF nas instituições de lugar único da rede pública do ME serão, inevitavelmente, diversas das respostas dadas por instituições da rede pública do MTS ou de instituições da rede solidária que dispõem, em geral, de maior número de salas e incluem há mais tempo uma vertente de apoio à família (Silva, 2002:48).

É de salientar que existem jardins de infância que proporcionam e organizam a CAF em parceria com outras instituições, como por exemplo, as IPSS que, tal como o nome indica, são instituições de assistência social, visando o bem-estar das crianças, dos idosos, dos diminuídos físicos ou mentais, entre outros: “Estas instituições constituem-se mais claramente como um serviço à família” (Formosinho, 1997a:31).

A organização desta componente terá que ter em conta as necessidades dos pais, os seus horários, a distância entre o local de trabalho e o EEPE bem como os recursos e os materiais disponíveis na comunidade. As respostas escolhidas terão que ser contextualizadas, encontrando formas de mobilizar recursos locais.

Estas atividades desenvolvem-se em contextos diversificados, com pessoal dependente do ME, autarquias, e também com outros organismos, por vezes, numa conflitualidade de papéis. Esta “justaposição”, segundo Formosinho e Sarmento (2000:18), coloca-se a vários níveis:

- Em regime de prolongamento de horário no mesmo espaço físico da sala e com o mesmo grupo de crianças, ou seja, dois serviços para um só espaço;
- Em contextos organizacionais específicos: ATL's, ludotecas, IPSS centros recreativos e artísticos e outros;
- Em regime de prolongamento de horário no mesmo estabelecimento, noutra espaço e com as crianças do 1.º CEB.

Para a dinamização de atividades de animação sócio educativa, que respondam às reais necessidades da família e das crianças, os responsáveis pela sua implementação devem procurar encontrar as condições físicas necessárias, tais como: piscinas, gimnodesportivos, ludotecas e bibliotecas, associações recreativas, juntas de freguesia, IPSS, lares de idosos, bombeiros, museus, entre outros, ou seja, espaços e parceiros que, juntamente com a escola, organizem as atividades de ocupação dos alunos.

Não podemos esquecer que, antes de servirmos as famílias, estamos a apoiar as crianças. Quando se promovem estas atividades dentro do mesmo espaço - sala de atividades - corre-se o risco de nestes tempos as crianças “fazerem mais do mesmo”, isto é, fazerem o que já fizeram durante as cinco horas letivas, pelo que o ideal será que a CAF decorra fora das instalações dos jardins de infância. A mudança de ambiente evita o cansaço e favorece a inovação. O envolvimento da comunidade na resposta a estas atividades é de extrema importância.

Relativamente a este assunto e aos espaços especificamente orientados para o desenvolvimento da CAF, desde 1997 que se encontram publicados dois despachos¹¹⁶, que estabelecem que todos os jardins de infância construídos de raiz deverão contemplar espaços para o serviço de refeições e para a animação sócio educativa. Também, em relação aos jardins de infância construídos antes de 1997, estabelece que deverão ser adaptados com espaços novos, de forma a responder à concretização das duas

¹¹⁶ Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto e Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto.

componentes da EPE, previstas na lei-quadro. Porém, a Portaria n.º 583/97, no seu ponto 5, refere que:

Quando os estabelecimentos de educação pré-escolar não disponham de estrutura física que ofereça condições para a concretização do alargamento do horário para o desenvolvimento de actividades de apoio à família, o director pedagógico e os pais ou encarregados de educação devem procurar soluções alternativas nos recursos localmente existentes, salvaguardando sempre o bem-estar das crianças.

Estas soluções estão dependentes de autorização dos serviços regionais competentes. Esgotadas as hipóteses de encontrar um espaço próprio para a animação sócio educativa, poderá ser utilizada a sala de actividades, contudo, esta alternativa deverá ser uma situação provisória e caminhar-se no sentido do cumprimento da legislação. Perante esta situação, terão de ser pensadas soluções ao nível de actividades e de materiais para minimizar os aspetos negativos da permanência das crianças durante tantas horas no mesmo espaço.

Segundo a Circular n.º 17/98, do Departamento de Ensino Básico, “na organização das actividades de apoio à família devem ser co-responsáveis todos os intervenientes - educadores, pais/encarregados de educação e autarquias”, com a finalidade de facilitar a organização dos almoços e do complemento de horário.

O funcionamento da CAF deve ter em conta as características da organização. A rede nacional da EPE engloba estabelecimentos com características muito diversas. Assim, as soluções encontradas para um EEPE de lugar único são, com certeza, diferentes da organização de uma IPSS que tem vários espaços diferenciados. No entanto, quaisquer que sejam as características da instituição a resposta a esta componente passa pelo recrutamento de pessoal, bem como pela organização de horários.

Quanto ao espaço, como já foi referido, será, sempre que possível, diferente do espaço habitual da sala. O espaço exterior é um local privilegiado para estas actividades. Os materiais deverão ser diferentes dos que habitualmente são utilizados na componente letiva, ou seja, materiais diversificados, de preferência de utilização múltipla. Importa, ainda, que a sua organização seja menos estruturada do que a do espaço da sala, destinada a tempo curricular. Relativamente ao número de crianças por adulto, este, tal como na componente letiva, não deve ser superior a vinte e cinco e, por razões de segurança, as crianças deverão estar acompanhadas de dois adultos. Na organização dos grupos, pode acontecer que o mesmo grupo reúna crianças de idade pré-escolar e crianças do 1.º CEB. Este facto será benéfico para todos, na medida em que as crianças contactam com um

leque mais alargado de idades, no entanto, a realização dos trabalhos de casa, por parte das crianças mais velhas, não deverá impedir os mais novos de brincarem à vontade. Neste espaço as crianças devem envolver-se nas atividades que maior satisfação lhes ofereça.

Os tempos de animação sócioeducativa são mais soltos e menos estruturados. Estas atividades têm, sobretudo, um cariz socializante. É importante incentivar a vinda de pessoas da família e da comunidade para partilharem este espaço com atividades diferenciadas, do seu dia a dia, dos seus saberes. Neste tempo, podemos promover imensas experiências não contempladas no currículo, mas muito interessantes e estimulantes para as crianças. A componente de animação sócio educativa distingue-se da componente curricular/letiva, como podemos verificar no quadro que se segue.

Quadro nº 5 - Algumas características do ambiente educativo na componente sócio educativa e na componente curricular/letiva

	Componente de Animação Socioeducativa	Componente Curricular
Espaço e Materiais	Espaço “aberto” ou distribuído por ateliers de livre escolha. Utilização de espaços alternativos (ludotecas, associações, etc.). Materiais versáteis, “diferentes” da sala de jardim de infância.	Espaços organizados por áreas com estrutura definida. Materiais diversificados que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.
Grupo	Grupo diferente - pode reagrupar crianças de diferentes grupos. A cargo de um ou mais adultos com funções de animador.	Grupo da sala, a cargo de um educador, com a colaboração de auxiliar(es)
Tempo e Actividades	Variável, muito flexível. Ofertas diversificadas, no interior ou no exterior, que a criança escolhe livremente, ou ateliers alternativos de escolha da criança. Atividades planeadas e avaliadas em função do bem-estar, do prazer das crianças e também como resposta às necessidades dos pais.	Cinco horas com uma sucessão relativamente bem estabelecida. As atividades da iniciativa do educador e das crianças. Atividades planeadas no sentido de promover o progresso de cada criança.

Adaptado: (I. Silva, 2002:61)

A participação dos pais/família nas atividades de animação sócio educativa é imprescindível. Na verdade, só com o apoio dos pais e outros intervenientes da

comunidade educativa se podem dinamizar e promover vazios fins de tarde. A troca de experiências, a reflexão e avaliação da CAF permitirão um serviço de qualidade.

As actividades de animação e de apoio à família no âmbito da educação pré-escolar devem ser objecto de planificação pelos órgãos competentes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas tendo em conta as necessidades das famílias, articulando com os municípios da respectiva área a sua realização de acordo com o protocolo de cooperação de 28 de Julho de 1998 celebrado entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e a Associação Nacional de Municípios Portugueses, no âmbito do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar¹¹⁷.

Os educadores de infância deverão, em articulação com a autarquia, refletir e encontrar a resposta adequada às actividades de animação sócio educativa, dado estas fazerem parte integrante do PE do estabelecimento ou do agrupamento de escolas em que o estabelecimento de EPE está integrado. A gestão do pessoal docente e não docente é da competência do agrupamento de escolas a que o EEPE faz parte. Um dos aspetos essenciais para o bom funcionamento da componente de animação sócio educativa é a distribuição de horários, que também é da competência dos agrupamentos de escolas. Muito embora a contratação do pessoal auxiliar e/ou de animação seja da responsabilidade da autarquia, cabe aos órgãos de gestão fazerem a articulação com as autarquias, não devendo ser esquecido que nos tempos de interrupção letiva as crianças ficam a tempo inteiro na animação sócio educativa.

Pela sua dimensão organizacional, a responsabilidade última da CAF cabe aos órgãos de gestão. De acordo com o Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho, compete ao educador de infância supervisionar as actividades de animação sócio educativa. Por atividade de supervisão pedagógica deve entender-se a que é realizada no âmbito da componente não letiva de estabelecimento do docente. Compete ao agrupamento de escolas definir os tempos que os educadores de infância devem disponibilizar para esta componente não social. Segundo Graça Vilhena (2002:13), “as actividades não lectivas deverão pois estar integradas no Projecto Educativo do Estabelecimento para que, também nelas, tenham visibilidade os esteios que o fundam”.

Abordamos a CAF na vertente das actividades de animação sócio educativa, prolongamento de horário, não esquecendo que o serviço de refeições - almoço - faz parte da mesma e é um momento de múltiplas aprendizagens. Este deve, sempre que possível, ser fornecido na cantina ou noutro espaço do EEPE. A sua organização e dinâmica

¹¹⁷ Ponto 7 do Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho e do Despacho 14460/2008, de 20 de maio.

deverão ser cuidadosamente pensadas. Segundo Vilhena (2002:14), “apoiar os profissionais e encontrar formas de ir aferindo este tempo numa regulação eficaz, que contribua para que sejam um prazer partilhado por adultos e crianças”.

Em relação aos recursos materiais e humanos, os municípios que assinam o protocolo de cooperação, já mencionado, recebem verbas próprias, atualizadas anualmente, que serão fixadas por criança e por número de crianças por sala.

Acresce ainda referir que, para além destas verbas, os pais/EE suportam uma parte dos custos, ou seja, participam no custo dos serviços de apoio à família que integram as componentes não pedagógicas. De acordo com o Despacho Conjunto n.º 300/97, esta participação familiar é determinada, em regra, antes do início de cada ano letivo, de forma proporcional ao rendimento do agregado familiar.

Os educadores de infância têm um papel fundamental na animação sócio educativa, devendo assegurar uma certa continuidade educativa entre os “dois momentos” e garantir, também, a sua permanência. Segundo Silva (2002:62), “Mesmo quando a CAF estiver a cargo de outros serviços, os educadores de infância deverão assegurar formas de articulação e de coerência entre momentos e processos experienciados pelas mesmas crianças”.

2.1. Supervisão: Supervisão da Componente de Apoio à Família

O Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho, atribui aos educadores de infância a função de supervisão da CAF. O ponto 31 do referido despacho refere que “Aos educadores titulares de grupo e aos professores titulares de turma compete zelar pela supervisão pedagógica e acompanhamento da execução das actividades de animação e de apoio à família no âmbito da educação pré-escolar”. Ainda no mesmo despacho é salientado que:

por actividade de supervisão pedagógica deve entender-se a que é realizada no âmbito da componente não lectiva de estabelecimento do docente para o desenvolvimento dos seguintes aspectos: Programação das actividades; Acompanhamento das actividades através de reuniões com os respectivos dinamizadores e Avaliação da sua realização.

O Despacho n.º 14460/2008, de 20 de maio, relativamente ao ponto anterior, acrescenta que o acompanhamento das atividades, através de reuniões, deverá ser com os representantes das entidades promotoras ou parceiras das atividades de enriquecimento curricular¹¹⁸.

¹¹⁸ Alínea b), ponto 32 do despacho n.º 14460/2008, de 20 de maio.

Segundo a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro, a supervisão pedagógica e o acompanhamento da execução das atividades de animação e de apoio à família são da competência dos educadores responsáveis pelo grupo. Para os EEPE da rede pública, esta supervisão é realizada após as cinco horas letivas diárias, no âmbito da componente não letiva de estabelecimento.

O Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho, refere que aos educadores de infância é atribuída a função de supervisão da CAF. Segundo o ponto 31 do mencionado despacho, “É da competência dos educadores titulares de grupo assegurar a supervisão pedagógica e o acompanhamento da execução das actividades de animação e de apoio à família no âmbito da educação pré-escolar tendo em vista garantir a qualidade das actividades¹¹⁹”.

São vários os normativos que focalizam a supervisão da pelos educadores de infância e vários os autores que se referem a esta incumbência. Alarcão e Tavares (1987:151-152) consideram que a supervisão é uma “tarefa difícil e de grande responsabilidade”. No contexto de supervisão da CAF, concordamos com a opinião dos autores que consideram que o supervisor deve surgir “como um líder ou facilitador” (Oliveira & Formosinho, 2002:24), “como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso” (Alarcão, 1996:93). Na nossa opinião, o educador de infância/supervisor deve orientar, dar a opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas e aconselhar, sempre baseado nas funções formativas, pois não podemos esquecer que o supervisionado e o supervisor são adultos em formação, num processo de crescimento dialético em que ambos participam.

Recorrendo a Mintzberg (1995), Alarcão e Tavares (1987:47) mencionam que

A supervisão deve constituir, pois, numa visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passou durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro.

Julgamos que a supervisão deve contribuir para uma aproximação entre os intervenientes que dinamizam a CAF e os educadores de infância e que, num processo de ajuda, de cooperação e de partilha, se promova a qualidade do serviço e o bem-estar das crianças que frequentam essas atividades de animação.

¹¹⁹ Ponto 31 do Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho.

2.2. A Qualidade na Educação Pré-Escolar e na Componente de Apoio à Família

O termo *qualidade* no ensino é uma noção complexa e poderá ter vários sentidos. Dada a diversidade de empregos desta palavra, não surpreende que as propostas sobre a qualidade suscitem, frequentemente, fortes controvérsias. As pessoas poderão ter opiniões muito diferentes acerca do que, de uma forma geral, supõem ser *bom* ou *mau* podendo estas e os grupos de interesse estar em desacordo acerca do valor relativo de um determinado método ou situação, apesar de estarem em acordo, de uma forma geral, do que é melhor ou pior (OCDE, 1992:42-43).

A qualidade no ensino não é uma mais-valia que se possa obter mediante um simples esforço pontual, ela deve ser uma prioridade constante. O ensino não pode ser assemelhado a uma linha de montagem, graças à qual se possam aumentar mecanicamente os meios de produção a fim de multiplicar a produtividade. As medidas que permitem melhorar a sua qualidade suscitam questões fundamentais sobre os fins que a sociedade atribui ao ensino, sobre a natureza da participação na tomada de decisões a todos os níveis e sobre as próprias finalidades da escola enquanto instituição OCDE (1992:11).

Ao considerar uma escola “excelente”, “boa” ou “mediocre”, aplicar-se-lhe-á, com maior ou menor precisão, um determinado critério de valor e atribuir-se-lhe-á, em simultâneo e da mesma forma, uma posição relativamente a outras escolas (OCDE, 1989:41).

Segundo o ME (1998:15), a definição dos critérios e dos procedimentos de uma avaliação de qualidade é tão complexa, no caso dos programas educativos pré-escolares, como em outros serviços prestados.

O Exame Temático da OCDE à educação e cuidados para a infância, em Portugal, (DEB, 2000) veio trazer dados novos sobre a educação de infância no nosso país. Entre várias recomendações da OCDE destaca-se a de “desenvolver investigação sobre a qualidade dos diversos serviços de apoio” (CNE, 2003:32). Para o nosso estudo, é a qualidade dos serviços prestados na CAF que (nos) interessa ter em conta. Porém, existem aspetos estruturais e organizativos distintos nos diversos serviços da CAF.

O facto de os jardins de infância públicos ainda serem, geralmente, de pequenas dimensões explica, em parte, as condições de espaço e de equipamento menos favoráveis para as crianças, educadores, pais/EE e animadores. Pelo contrário, os jardins de infância que funcionam nas IPSS têm, frequentemente, edifícios de maiores dimensões onde existem outros serviços, dispendo, assim, de mais condições para dar resposta às necessidades das famílias e do pessoal que aí trabalha (ME, 1998:81). Segundo o anotado,

e após vários estudos realizados, entre outros as ECERS¹²⁰, as dimensões das instituições podem ter influência na qualidade dos serviços. A desigualdade verificada a este nível, entre estruturas públicas e privadas, conduz a assimetrias de frequência indesejáveis.

Dahlberg, Moss e Pence (1999:160) referem que

Como en otros campos, el discurso de la calidad en la primera infancia se há constituido a partir de la búsqueda de estándares objetivos, racionales y universales, definidos por expertos sobre la base de un conocimiento irrefutable y medidos según técnicas que reducen las complejidades de las instituciones para la primera infancia a “criterios estables de racionalidad”

A tutela pedagógica única do ME pretende garantir que todos os contextos de EPE concretizem a oferta da educação de infância como serviço educativo e como serviço social de qualidade.

A NAEYC - The National Association for the Education of Young Children - “(...) refere um novo conceito, o de alta qualidade, que consiste num meio ambiente rico que promove o desenvolvimento físico, social, emotivo e cognitivo das crianças, respondendo igualmente às necessidades das famílias” (ME, 1998:48).

Cryer (1996,¹²¹ in ME, 1998:86) diz que “Necessitamos de um ambiente sadio e seguro que encoraje interações positivas e que desperte nas crianças o desejo de explorar...”. Mais adiante, acrescenta “Os melhores indicadores de alta qualidade em educação pré-escolar são: um baixo número de crianças por adulto, um melhor nível de formação das educadoras e demais pessoal, e responsáveis por estabelecimentos com uma razoável experiência no cargo”.

3. Parcerias na Educação Pré-Escolar: Definição de Competências

O processo educativo foi durante décadas acometido, em exclusividade, à escola sob a responsabilidade do Estado, porém o leque das organizações locais e regionais aumentou e estas começaram a responder a algumas necessidades do meio e a serem

¹²⁰ A ECERS-R é uma revisão cuidadosa de um instrumento de avaliação da qualidade de programas de educação de infância vastamente utilizado - a Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS). Concebida para ser utilizada em contextos educativos que atendem crianças com idade entre os 2 anos e meio e os 5 anos, a ECERS-R pode ser utilizada por diretores de programas com o objetivo de supervisão e melhoria, por pessoal com funções educativas para auto avaliação, por órgãos de decisão com o objetivo de monitorização, podendo, também, ser utilizada na formação de educadores de infância. A fidelidade e a validade demonstradas com a escala tornam-na especialmente úteis para a investigação e avaliação de programas.

¹²¹ Cryer, D. (1996). Frank Porter Graham Child Development Center. University of North Carolina at Chapel Hill. Annual Report.

parceiros educativos. Nos últimos vinte anos é variado, “o leque das organizações e pessoas que aos diferentes níveis, nacional, regional ou localmente, participam e intervêm activamente na educação, colaborando na definição de metas educativas e na execução dos programas, como parceiros da escola” (Canário, 1995:152).

A participação assume um carácter essencial numa organização, pelo que o envolvimento de todos: alunos, professores, educadores, pais/EE, pessoal não docente, representantes da autarquia e outros agentes da comunidade local, parece fundamental.

Formosinho (1999:32) refere que

A comunidade escolar já não é restrita e fechada em si mesma [...] mas inclui os membros e os clientes imediatos (alunos e pais) e mediatos da escola (comunidade profissional servida e comunidade local). É pois, uma comunidade educativa aberta a todos os interessados no processo educativo.

As autarquias, as IPSS e as associações de pais fazem parte desta comunidade educativa. Estas existem para intervirem, defenderem e promoverem atividades específicas para as crianças em conjunto com outros parceiros:

São parceiros privilegiados dos ministérios promotores de Educação e Cuidados para a Infância a Associação Nacional dos Municípios Portugueses, as IPSS's, Misericórdias e Mutualidades, com os quais existem protocolos específicos de colaboração no âmbito da realização do Programa de Expansão e Desenvolvimento de Educação Pré-Escolar (CNE, 2000:51).

Se o plano de expansão da EPE, em Portugal, foi um processo de construção de parcerias, é necessário continuar a estimular essas mesmas parcerias, nomeadamente com os municípios. Cada município deve sentir-se responsável por investir na qualidade da rede pública ou privada da EPE da sua área de influência. Construindo parcerias com as famílias e com os profissionais e suas organizações, os municípios entenderão que a qualidade da Educação é uma dimensão crucial da cidadania e da democratização da sociedade (Vasconcelos, 2000).

À comunidade compete veicular os anseios e as aspirações das populações e organizar respostas adequadas às necessidades das famílias, tais como creches, ludotecas e outras modalidades de dinamização de atividades recreativas.

Cada Escola constitui uma pequena comunidade, tornando-se evidente as suas relações com o meio que a rodeia pelo que se deseja que o diálogo Escola-Comunidade seja cada vez mais aprofundado [...] no cumprimento de metas e objectivos específicos que permitam uma maior dinamização e inserção da comunidade educativa na sociedade (Arroteia, 1991:187).

Entende-se, desta forma, a necessidade de estabelecer e de aprofundar o diálogo com as diversas “forças sociais”: autarquias, associações de pais, associações de estudantes e outras entidades, no sentido de facilitar a participação na gestão do processo educativo.

A participação nas organizações educativas relaciona-se com noções de parceria, de partilha de responsabilidades e de participação, tendo como pressuposto de base que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos. Assim entendida, a educação participada emerge no sistema de interações permanentes que se estabelecem entre os diferentes atores envolvidos na educação e formação dos jovens. A participação dos atores é importante na medida em que facilita o contacto com os agentes locais e mobiliza recursos, bem como reforça o prestígio local da escola. “Por isso a ideia da educação participada assenta num paradigma de escola entendida como Comunidade Educativa” (Diogo, 1995:116). Com a participação de todos, as atividades de animação sócio educativa sairão beneficiadas e as crianças também.

“A educação pré-escolar tem-se caracterizado pela preocupação de responder ao meio social em que cada estabelecimento está inserido e por desenvolver processos de participação da comunidade” (ME, 1998:113).

A participação de vários intervenientes na gestão da escola justifica-se, assim, numa perspetiva de parceria e traduzindo uma corresponsabilização real de elementos da sociedade local no funcionamento da escola e na concretização dos seus objetivos (Barroso, 1988:15). As autarquias, as IPSS e associações de pais, são alguns dos parceiros e, por conseguinte, são matérias centrais de análise neste estudo. Assim, vamos dedicar um pouco mais de atenção a cada um deles.

3.1. Municípios

Relativamente aos municípios, já anteriormente, no capítulo 2, abordámos a participação municipal na educação e o seu papel na gestão do sistema educativo. Este tema tem estado na ordem do dia desde 1974, e foi sendo mais acentuado a partir da LBSE.

Podemos, no entanto, de forma resumida, apontar as principais competências da administração local no sistema educativo, de acordo com três tipos de ações exercidas:

- 1) Através de competências próprias, no âmbito dos equipamentos e acção social escolar;

- 2) Através da participação de representantes autárquicos na direcção dos estabelecimentos de educação e ensino;
- 3) Através da colaboração, mediante acordos pontuais ou protocolos, nas actividades de complemento educativo realizadas pelas escolas (Fernandes, 1988:139).

Relativamente à EPE, e no que se refere à CAF, a autarquia é um parceiro atuante.

No protocolo de cooperação e no âmbito da CAF estão definidas as competências da autarquia. Com este protocolo, assinado em 1998 entre os ministérios da Educação, do Trabalho e da Solidariedade, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e a ANMP, os municípios comprometeram-se à operacionalização da componente socioeducativa, no que diz respeito a espaços e a recursos humanos e materiais.

3.2. Os Agrupamentos de Escolas: Organização e Gestão

Os agrupamentos de escolas são uma realidade recente e o seu início reporta-se aos finais da década de 80, marcado pela criação das Escolas Básicas Integradas (EBI's), sendo assim designadas “cujo propósito central pretende associar as ideias de promoção do sucesso educativo, de reorganização da rede escolar e de dinamização da comunidade local” (Costa, Neto-Mendes & Sousa, 2001:15), e pelos TEIP's, que iniciaram em meados dos anos 90¹²², cuja “criação inscreve-se na tradição das políticas de promoção da igualdade de oportunidades” (Costa, Neto-Mendes & Sousa, 2001:15). Também, em meados da década de 90, através do Despacho Normativo n.º 27/97¹²³, de 2 de junho, são previstas as associações e agrupamentos de escolas, para os estabelecimentos de educação e de ensino que, a título experimental, se quisessem agrupar. A constituição de agrupamentos ao abrigo deste normativo realçou a pertinência de uma política de integração dos estabelecimentos de EPE e do 1.º CEB num “programa de reforço da autonomia das escolas”, desenvolvido a partir da década de 80 (Formosinho & Machado, 2005a:147).

¹²² Ver Costa, Neto-Mendes e Sousa (2001).

¹²³ Com o Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho, pretende-se que as escolas participem no reordenamento da rede da EPE e dos ensinos básico e secundário, equacionando novas dinâmicas de associação ou agrupamento de escolas e clarificando as respetivas áreas de influência. Pretende-se, ainda, o desenvolvimento de projetos educativos de escola, bem como a concretização de opções organizativas que, no plano interno da escola, venham a permitir um melhor funcionamento, atendendo à realidade social em que se inserem e ao projeto educativo que prosseguem.

Posteriormente, através do Decreto-Lei n.º 115-A/98¹²⁴, de 4 de maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril, são criados os agrupamentos horizontais (incluem EEPE e do 1.º CEB) e verticais (incluem estabelecimentos dos três ciclos do ensino básico, com ou sem EPE).

O Decreto-Lei n.º 115-A/98 corresponde a uma nova legislação acerca da gestão e administração das escolas. Neste decreto pode ler-se¹²⁵ que o agrupamento de escolas visa, entre outras finalidades, favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica, superar situações de isolamento de estabelecimentos, prevenir a exclusão social e valorizar e enquadrar experiências então em curso. Este modelo organizacional também pretendia dar resposta a uma questão importante em matéria de territorialização educativa, ou seja, quebrar o isolamento e dispersão da rede escolar do 1.º CEB e da EPE. Até à publicação deste normativo, o modelo organizacional das escolas do 1.º CEB e da EPE, diretamente dependentes de entidades administrativas exteriores à escola, direções e delegações escolares, não se encontrava em consonância com a realidade do ensino básico. Assim, devido à democratização do ensino, particularmente ao alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos, e à integração do 1.º CEB no todo do ensino básico, deixou de fazer sentido o isolamento deste nível de ensino. Relativamente à EPE, verificavam-se os mesmos problemas de dispersão e de isolamento. Com o crescimento da EPE, as políticas educativas em matéria de territorialização e de modelo de gestão consideraram-na em situação análoga ao 1.º CEB, podendo os jardins de infância ser integrados, quer nos agrupamentos verticais, quer nos agrupamentos horizontais de escolas.

Em vários normativos e nos discursos dos responsáveis políticos pela educação, a palavra autonomia aparece referenciada constantemente. Associada a esta, as palavras participação, inovação e qualidade surgem também amiudadamente.

Sarmento (1993:5) citando Max Weber, refere que “Autonomia significa, ao contrário de heteronomia, que a ordem do agrupamento não é imposta por alguém fora do mesmo e exterior a ele, mas pelos seus próprios membros e em virtude dessa qualidade (seja qual for a forma que assuma)”. De acordo com esta definição, o conceito de autonomia surge diretamente relacionado com uma forma de autorregulação de um

¹²⁴ Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da EPE e dos ensinos básico e secundário.

¹²⁵ Alínea a), b) e e) do ponto 1, do art.º 5.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

qualquer agrupamento social, sem que haja qualquer interferência de entidades estranhas ou alheias ao mesmo. No nosso caso, o agrupamento social a que nos referimos é a escola.

A escola, enquanto centro das políticas educativas, deve reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino. É indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. Para tanto, torna-se necessário assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efetiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na atividade e na vida de cada escola.¹²⁶ O reforço da autonomia das escolas tem de resultar numa melhoria do serviço. Esta autonomia pressupõe que as escolas desempenhem melhor o serviço público de educação.

Se entendermos por Escola uma comunidade docente que tem capacidade e possibilidade de exercer e formular uma vontade coletiva, a dispersão e fragmentação da rede de estabelecimentos do ensino primário e da EPE não favorece a comunidade educativa que se pretende (Formosinho & Machado, 2005a:144).

Segundo Formosinho, «A necessidade de formar uma “escola” com dimensão humana capaz de se constituir como comunidade passaria, assim, pelo “agrupamento “das “escolas” infantis e básicas da mesma área geográfica». O primeiro passo para a criação de unidades organizacionais é a “criação de uma escola-comunidade a partir do agrupamento de estabelecimentos de ensino” (Formosinho, 1998:61).

O programa do XVII Governo Constitucional identificou a necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes. Entendeu o Governo que, antes mesmo de proceder a essa revisão, era possível, dentro do quadro legal existente, reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas da política educativa e da prestação do serviço público de educação¹²⁷. Neste sentido, são revogados: o Decreto-Lei n.º 115 -A/98, de 4 de maio e o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, sendo publicado o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Relativamente à EPE, e em particular à CAF, uma vez que os jardins de infância integram os agrupamentos de escolas, estes são parceiros desta componente social e

¹²⁶ Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

¹²⁷ Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

deverão ser responsáveis, tanto pela organização das atividades educativas, como pelas atividades de acompanhamento e de animação sócio educativa que cada jardim de infância desenvolve no âmbito da CAF, quer também pela gestão das instalações, espaços, equipamentos e outros recursos educativos.

De acordo com a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, “as decisões de natureza organizacional relativas à CAF não dizem apenas respeito a cada educador e ao seu grupo, implicam todo o estabelecimento ou vários estabelecimentos educativos”. Este documento menciona, ainda, que a planificação das atividades de animação e de apoio à família é da responsabilidade dos órgãos competentes do agrupamento/instituição, em articulação com os municípios e com o educador de infância.

Segundo Vilhena (2002:13), “Estas actividades deverão pois estar integradas no Projecto Educativo do Estabelecimento para que, também nelas, tenham visibilidade os esteios que o fundam”. Devem também fazer parte de outros documentos institucionais do agrupamento tais como: regulamento interno, projeto educativo do agrupamento, plano anual de atividades e plano curricular de agrupamento de escolas.

O desenvolvimento de uma política de reforço da autonomia das escolas, mais do que cumprir o que está regulamentado, deve criar condições para que ela seja “construída” em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objetivos que enformam o sistema público nacional de ensino (Barroso, 1997:31).

A autonomia é um conceito construído social e politicamente pela interação dos diferentes atores organizacionais (Governo, administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local), numa determinada escola, à procura do bem comum e local. Não se pretende conceder maior ou menor autonomia às escolas, mas sim reconhecer a autonomia da escola como um valor intrínseco à sua organização e utilizar essa autonomia em benefício das aprendizagens dos alunos.

A autonomia das escolas não constitui, portanto, um fim em si mesmo, mas um meio da escola realizar, em melhores condições, as suas finalidades.

Relativamente à autonomia, esta tem vindo a ser legislada, regulamentada e implementada através de um processo moroso, pautado por políticas educativas que tentam definir, não só as orientações das funções da administração, mas ainda os modelos de administração.

Na década de 80, a LBSE estabelece os parâmetros orientadores da estrutura e funcionamento do sistema educativo, define os princípios a que deve obedecer a sua

administração e gestão a nível central, regional, local e de estabelecimento. Em termos estruturais, a LBSE define dois níveis de administração - o central e o regional, (artigo 44.º), para além da administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino (artigo 45.º), estando esta porém, subordinada aos anteriores e às suas respetivas funções.

Definidas as prioridades educativas, com a sua tónica na “reforma”, tornava-se necessário operar mudanças no sistema educativo que possibilitassem respostas capazes aos novos desafios, em geral, e à autonomia, em particular.

É então que surge o Decreto-Lei n.º 43/89¹²⁸, conhecido pelo decreto da autonomia, consagrando o princípio da autonomia das escolas oficiais do 2.º e 3.º ciclos dos ensinos básico e secundário, nos planos cultural, pedagógico e administrativo. No seu preâmbulo, este decreto parte do reconhecimento da necessidade de “inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada”, para que se transfiram poderes para os níveis regional e local. Este consagra ainda que “a autonomia da escola se concretiza na elaboração de um projecto educativo próprio constituído e executado de forma participada”. Assim, o PE integrará as prioridades educativas, as estratégias de intervenção e o período de tempo previsto para a sua execução.

A partir deste decreto, verificamos que cada escola passou a ter a possibilidade de: definir a gestão dos tempos letivos e de ocupação de espaços; organizar e oferecer atividades de complemento curricular, de animação sócio educativa, de ocupação dos tempos livres ou de desporto escolar; estabelecer parcerias entre escolas, nomeadamente para a criação de centros de recursos educativos e de centros de formação (Formosinho, 1998).

Segundo Barroso (1997:42), o Despacho n.º 130/ME/96 foi muito importante na medida em que reconhece a autonomia relativa da escola. No entanto, salienta que “a autonomia não pode ser imposta. É um contra senso, é um paradoxo dizer - tu vais ser autónomo. O estado não tem que decretar a autonomia. Tem é que criar condições para que as escolas a construam”. Embora seja um normativo que valoriza a autonomia da escola como um processo para a descentralização administrativa, existe uma grande lacuna no diploma, visto não abranger o pré-escolar e as escolas do 1.º CEB.

¹²⁸ Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas do 2.º e 3.º ciclos dos ensinos básico e secundário.

O ano de 1991 fica marcado pelo Decreto-Lei n.º 172/91¹²⁹, que ficou conhecido como o “novo modelo de gestão”, e estabelece um novo sistema de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação, introduzindo novos órgãos. Este decreto foi designado por regime jurídico de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Foi implementado apenas em algumas escolas, cerca de cinquenta a nível nacional, tendo as outras continuado a ser geridas pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro¹³⁰. Entre outros princípios, este diploma declara, no seu preâmbulo, que “o diploma concretiza os princípios da representatividade, democraticidade e integração comunitária”.

O Decreto-Lei n.º 172/91 alarga a “sua autonomia” à EPE e ao 1.º CEB. Este modelo pretende “de uma forma inovadora, alargar o ordenamento do ‘novo modelo de administração, direção e gestão das escolas’ a todas as escolas dos vários níveis de educação e ensino” (Formosinho & Machado, 2000a:47).

A estrutura organizativa assenta em três níveis: direção, administração e gestão e orientação educativa. Contudo, com este modelo, grande parte do poder de direção das escolas continua a ficar fora delas.

Este modelo de gestão aponta para a criação de “áreas escolares” que, como determina o ponto 2 do art.º 5.º, são agrupamentos de jardins de infância e de escolas do 1.º CEB, de acordo com o número de alunos e de lugares docentes, com a dispersão geográfica dos núcleos (são os estabelecimentos de EPE ou do 1.º CEB agregados em áreas escolares) nelas integrados e tendo em conta critérios de gestão pedagógica. Assim, este novo modelo é aplicado quer a escolas quer a áreas escolares.

A direção da escola é entregue ao Conselho de Escola e a gestão é confiada a um diretor executivo, escolhido e destituído pelo Conselho de Escola.

Afonso (1995:110) considera que este modelo introduz duas inovações fundamentais na administração dos estabelecimentos de ensino, que resultam da separação das funções de direção e de gestão. De um lado, o Conselho de Escola com os representantes da comunidade educativa, como órgão de direção da escola, do outro, o diretor executivo, nomeado pelo Conselho de Escola, formalizando assim, uma área profissional específica com formação especializada para a gestão escolar, «de modo a

¹²⁹ Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, define regime jurídico de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino de EPE e dos ensinos básico e secundário.

¹³⁰ Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, regula o modelo de gestão das escolas, conhecido por “gestão democrática”.

garantir melhores níveis de qualidade técnica nos procedimentos de gestão, por comparação com os níveis de desempenho dos gestores “*amadores*” eleitos pelos seus pares docentes».

Tendo sido posto em prática em regime experimental, este modelo de gestão foi avaliado por um Conselho de Acompanhamento e Avaliação, que apresentou um “relatório preliminar” em janeiro de 1995 e, finalmente, em março de 1996, o seu “relatório final”, que aponta para o insuficiente grau de autonomia concedido à escola. Como recomendações, apela para a necessidade de se proceder a um processo de descentralização da administração, através de uma transferência de poderes para a escola (Ferreira, 2005:274).

A primeira manifestação da intenção política de agrupar as escolas surge com a publicação do Despacho n.º 27/97, de 2 de junho, onde é aberta a possibilidade das escolas se agruparem, de acordo com os seus interesses, afinidades e proximidades geográficas. Este documento não estabelece normas específicas.

Mais tarde, segundo o Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto, o agrupamento de escolas “é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, podendo integrar estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais ciclos do ensino básico, a partir de um projecto pedagógico comum¹³¹”. Com finalidades muito diversas, mas complementares, destacam-se as seguintes: favorecer um percurso escolar sequencial e articulado dos alunos, numa dada área geográfica; superar situações de isolamento de estabelecimentos e de docentes e permitir a articulação curricular entre níveis e ciclos de ensino.

A publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98¹³² aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da EPE e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos. Este diploma dá especial atenção às escolas do 1.º CEB e aos jardins de infância, integrando-os, com pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, o que até então não tinha acontecido.

Neste normativo, realçam-se os conceitos de *direcção*, *gestão*, *autonomia*, *projecto educativo*, *comunidade educativa*, *contratos de autonomia*, que parecem

¹³¹ Art.º 2.º do Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto.

¹³² Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da EPE e dos ensinos básico e secundário.

indissociáveis uns dos outros (Sousa, 2005:47), contribuindo para a definição deste modelo de administração e gestão.

No primeiro parágrafo do preâmbulo do normativo, encontram-se mencionados os objetivos que são: dotar as escolas de autonomia, entendida esta como um processo gradual; descentralizar; democratizar; assegurar uma efetiva igualdade de oportunidades; assegurar a qualidade do serviço público e da educação. Ao longo de todo o preâmbulo encontramos uma conceção de escola enquanto centro de políticas educativas, dotada de um projeto educativo. Considera-se a escola inserida na comunidade e capaz de estabelecer parcerias sócio educativas, assumindo e partilhando responsabilidades com toda a comunidade educativa.

Este decreto, com algumas alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de maio, apresenta um mesmo modelo para todas as escolas, desde a EPE até ao ensino secundário e faz referência especial à EPE e ao 1.º CEB, dando-lhes a possibilidade de formarem agrupamentos “O presente diploma permite que sejam encontradas soluções organizativas adequadas às escolas de maior dimensão e às escolas mais pequenas e isoladas” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98). Com este modelo de administração das escolas, são definidos órgãos próprios, a saber: Assembleia de Escola; Conselho Executivo ou Diretor; Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo.

Como princípios fundamentais deste modelo são anunciados a democratização e a participação de todos os intervenientes no processo educativo, sendo reconhecido a todos os membros da comunidade educativa o direito de escolher através de eleição os respetivos órgãos de administração e gestão. A autonomia é aqui entendida como a capacidade da escola “tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados¹³³”. A sua concretização traduz-se no Projeto Educativo, no Regulamento Interno e no Plano Anual de Atividades.

Entretanto, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, é revogado e, por sua vez, é implementado o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Este diploma pretende reforçar a participação das famílias e das comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino. É indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. Para tanto, torna-se necessário assegurar, não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente,

¹³³ Ponto 1 do art.º 3.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

mas também a efetiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na atividade e na vida de cada escola. Uma tal intervenção constitui também um primeiro nível, mais direto e imediato, de prestação de contas da escola relativamente àqueles que serve.

O projeto educativo, o regulamento interno, os planos anuais e plurianuais de atividades e o orçamento constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. O projeto educativo apresenta-se como uma estratégia fundamental para a inovação educativa e curricular, uma vez que confere uma maior autonomia das escolas, face ao poder político central, e uma maior abertura da escola à participação de toda a comunidade educativa. O projeto educativo¹³⁴ é o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias, segundo os quais o agrupamento se propõe cumprir a sua função educativa.

O regulamento interno¹³⁵ é o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar.

O plano anual e plurianual de atividades¹³⁶ são os documentos de planeamento que definem, em função do PE, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades, e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução.

¹³⁴ Alínea a) do ponto 1, do art.º 9.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

A elaboração do projeto educativo é uma tarefa que diz respeito à comunidade educativa e deverá ter a participação dos vários intervenientes no processo educativo – professores, alunos, pais, pessoal não docente, comunidade local – quer de forma direta, quer através dos respetivos representantes (Costa, 1999:24).

¹³⁵ Alínea b) do ponto 2, do art.º 9.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

O regulamento interno é o “Documento jurídico-administrativo-laboral, elaborado pela comunidade, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro” Rodríguez (1985:434) citado por Costa (1999:31).

¹³⁶ Alínea c) do ponto 2, do art.º 9.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Costa (1999:27) denomina este Plano Anual de Atividades por plano anual da escola e define-o com um “instrumento de planificação das actividades escolares para o período de um ano lectivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objectivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar”.

O orçamento é o documento¹³⁷ em que se preveem, de forma discriminada, as receitas a obter e as despesas a realizar pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

Segundo o diploma mencionado¹³⁸ são órgãos de direção, de administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas os seguintes: o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

Santos (2008:46) refere que o mais importante para uma escola que pretenda ganhar mais autonomia é “a tomada de uma posição muito pró-ativa de conquista da autonomia”. As escolas devem ter os seus objetivos bem definidos no que se refere à autonomia que desejam adquirir, assim como os benefícios que consideram que essas margens de autonomia trarão para a escola, ou seja, saber “o porquê e para quê” da necessidade de autonomia. Formosinho e Machado (2000b:122) referem que a escola não deve centrar-se apenas na elaboração do PE, mas deve estar atenta aos aspetos que poderão “conferir novos sentidos, significados e valores à acção”, tendo sempre em linha de conta o meio em que está inserida.

Este decreto veio salientar a importância de toda a comunidade educativa. Para que estes objetivos se concretizem, merecem destaque o conselho geral e o conselho pedagógico onde têm lugar o pessoal docente e não docente, os pais/EE, representantes da comunidade local e autarquias e, no caso de se tratar de um mega agrupamento com escola secundária, os alunos também têm assento.

Para o nosso estudo, a comunidade educativa é muito importante para a organização, funcionamento e gestão da CAF, em particular os pais/EE, a autarquia e a comunidade local. Segundo Magalhães (2009:39), “os pais e encarregados de educação são os principais responsáveis na educação dos seus filhos, devendo ter participação activa na escola e devendo encarar a comunidade escolar como parceiro educativo”.

O aparecimento das parcerias está associado à ideia da valorização da iniciativa do *local*, inscrevendo-se, segundo 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. Esse movimento tem uma dinâmica a longo prazo e favorece a persistência das práticas sociais de parceria, imprimindo-

¹³⁷ Alínea d) do ponto 2, do art.º 9.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

¹³⁸ Ponto 2, art.º 10.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

lhe, contudo, um carácter essencialmente dinâmico, de transformação nas suas formas e nos seus conteúdos.

3.3. As Associações de Pais

As associações de pais começaram a existir antes de 1974, embora sem grande divulgação, pois estavam restritas a algumas escolas particulares e, sobretudo, a colégios femininos. Estas só ganham uma verdadeira expressão de movimento organizado a partir de 1974-75. Nessa época, surgem várias associações como resposta a uma fase de grande instabilidade e perturbação, que movimentava todo o sistema educativo da altura e, em particular, as escolas (Fernandes, 2003:108). “Entre o 25 de Abril de 1974 e o 25 de Novembro de 1975 o movimento social popular “invadiu” as mais diversas áreas da vida social” (Vilarinho, 2000:107).

3.3.1. Génese das Associações Pais: Enquadramento Político-Normativo

A revolução de abril de 1974 marca o início de um período de profundas ruturas políticas, económicas, sociais e culturais com impactos na escola. Até esta data, nos diplomas legais bem como ao nível da ação organizacional, era visível a ausência da participação parental na escola. Na sequência dos acontecimentos, é publicado o Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio, que, através do conselho escolar, permite a participação de todos os professores na vida escolar. Nada refere relativamente à participação dos pais/EE. Já no final de 1974, este decreto-lei é substituído pelo Decreto-Lei n.º 735-A. Este diploma menciona um novo enquadramento para a gestão das escolas. No que concerne à participação formal dos pais nos órgãos da escola, este normativo em nada altera o anterior, continua a excluí-los das “estruturas democráticas das escolas”. Porém, é de referir que o mesmo, no seu preâmbulo, consagra “o ‘importante papel’ das associações de pais/EE e encarregados de educação dos alunos, cuja criação será apoiada pelo Ministério da Educação e Cultura¹³⁹”. Já em 1975, é publicado o Despacho n.º 40/75, de 8 de outubro, que, sem carácter obrigatório, alude que às escolas “cumpre incentivar a participação dos pais sempre que possível através das suas associações, autarquias, comissões de moradores e aldeias”.

Com a aprovação da CRP, de 2 de abril de 1976, o art.º 67.º inclui objetivos audaciosos para a educação, “constituindo obrigação do Estado a cooperação com as

¹³⁹ Decreto-Lei n.º 735-A, de 21 de dezembro.

famílias na educação dos seus filhos”. Na sequência da CRP, surge o Decreto-Lei n.º 769-A/76, que foi o primeiro normativo a autorizar, em circunstâncias excepcionais, a presença dos pais/EE na vida da escola. Este refere que os pais podem participar nos conselhos de ano ou de turma, mas só para tratar de assuntos do âmbito disciplinar e sem direito a voto. Segundo Lima e Sá (2002:54), “a inclusão dos pais nestes conselhos de turma, mais do que uma forma de lhes reconhecer um direito, talvez possa ser interpretada como mais uma forma de os (co)responsabilizar pelos comportamentos dos alunos no interior da escola”. Passados três meses, é publicada a primeira lei das Associações de Pais - Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro. Esta lei reconhece a colaboração entre o ME e as associações de pais/EE dos ensinos preparatório e secundário como uma obrigação do Estado em cooperar com os pais na educação dos filhos (Sarmiento, 2002:227). A lei fica ainda sujeita a regulamentação por parte do ME, designadamente no ponto em que os pais/EE têm direito a participar na gestão das escolas (Silva, 1994:309).

Com a publicação do Despacho Normativo n.º 122/79, de 1 de junho, é finalmente regulamentada a intervenção dos pais. É de salientar que, embora neste diploma seja obrigatória a existência da associação de pais, a mesma só abrange os ensinos preparatório e secundário. Este despacho regulamenta alguns aspetos da relação entre a associação de pais e o conselho diretivo. Segundo Silva (1994:310), este despacho constitui “(1) uma primeira aceitação clara das Associações de Pais nas escolas, e, simultaneamente, (2) uma definição das regras do jogo na sua relação com os Conselhos Directivos”.

A EPE e o 1.º CEB não estavam contemplados nesta obrigatoriedade. Após seis meses da publicação da lei das associações de pais, são publicados os estatutos dos jardins de infância¹⁴⁰ do sistema público (redes do ME e do Ministério dos Assuntos Sociais). Como curiosidade é de referir que este normativo é, porventura, o documento legal com mais referências à relação jardim de infância/família/comunidade (Silva, 1994:310). No seu preâmbulo são salientados alguns pontos como medidas tendenciais de política, no domínio da EPE. Das três alíneas enumeradas, destacamos a alínea a) que refere o seguinte: “O papel relevante atribuído à família como agente interventor fundamental no processo educativo”, e na alínea c) luta-se pela “criação de condições efectivas de apoio e suporte a uma participação activa das populações no processo de implementação da rede”. No art.º 1.º do capítulo I, afirma-se que “a educação pré-escolar é o início de um processo de educação permanente a realizar pela acção conjugada da família, da

¹⁴⁰ Decreto-lei n.º 542/79, de 31 de dezembro.

comunidade e do Estado”. No art.º 26.º do referido estatuto é referido que “As actividades dos Jardins-de-infância serão organizadas e orientadas com base numa articulação permanente entre educadores e as famílias que possam assegurar a indispensável informação e esclarecimento recíprocos”.

Segundo o estatuto dos jardins de infância, ao diretor competia, entre outros aspetos, “incentivar a participação das famílias nas actividades do jardim-de-infância¹⁴¹”, ao conselho pedagógico “propor acções concretas visando a participação das famílias nas actividades do jardim-de-infância e a integração deste na comunidade¹⁴²”. Este diploma cria o conselho consultivo, que atribui a representação das famílias nos jardins de infância. A sua constituição terá de ter, obrigatoriamente, a presença de dois representantes dos pais, um representante do pessoal auxiliar e é presidido pelo diretor. Tal como o nome refere, as suas funções são meramente consultivas. Ainda de acordo com o estatuto, compete ao conselho consultivo

representar os interesses dos pais; dar parecer sobre a organização funcional do estabelecimento; dar parecer sobre o plano anual de actividades e respectivo relatório de execução; sugerir medidas que assegurem a participação das famílias nas actividades do jardim-de-infância; propor acções que reforcem a cooperação entre o jardim-de-infância e a comunidade; cooperar nas acções relativas à segurança, conservação do edifício e equipamento e aproveitamento integral do património¹⁴³

Este diploma tem uma preocupação interessante (e inédita), que é a de definir papéis para cada um dos atores em presença e em assegurar-lhes condições para uma efetiva comunicação (Silva, 1994:311). Assim, pretende-se que “as famílias, organizadas ou individualmente, assegurem aos educandos uma informação correcta que facilite o conhecimento da criança e favoreça o seu acompanhamento¹⁴⁴” e que “os educadores promovam as acções necessárias ao esclarecimento e sensibilização das famílias sobre os objectivos e métodos das diversas etapas e fases das actividades¹⁴⁵”. Para que tal aconteça, e de acordo com os objetivos fundamentais da EPE, procurar-se-á “assegurar uma participação efectiva e permanente das famílias no processo educativo, mediante as convenientes interacções de esclarecimento e sensibilização¹⁴⁶”.

¹⁴¹ Alínea e), art.º 34.º, capítulo IX, do Decreto-lei n.º 542/79, de 31 de dezembro.

¹⁴² Alínea b), art.º 38.º, capítulo IX, do Decreto-lei n.º 542/79, de 31 de dezembro

¹⁴³ Art.º 41.º, capítulo IX, do Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro

¹⁴⁴ Alínea a), art.º 27.º, capítulo IX, do Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro.

¹⁴⁵ Alínea b), art.º 27.º, capítulo IX, do Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro.

¹⁴⁶ Alínea h), art.º 2.º, capítulo I, do Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro.

De acordo com Silva (1994:311),

este normativo é o primeiro documento legal que não obriga a que a representação formal dos pais se faça obrigatoriamente através de uma associação, mas também a lei das Associações de Pais em vigor só se aplica aos ensinos preparatório e secundário.

Ainda segundo o mesmo autor, este diploma é um pouco contraditório e desequilibrado, tem uma extensa retórica pró participação das famílias e da comunidade no processo educativo do jardim de infância, tem também uma participação formal incipiente e tão somente decorativa (Silva, 1994:312).

Até meados da década de 80, a participação dos pais caracterizar-se-á, ou pela sua excentricidade, ou mesmo pela não participação (Lima & Sá, 2002:54).

Em 1982 é aprovada a primeira revisão da CRP¹⁴⁷. No ponto 2, é mencionado que “A lei regula as formas de participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição da política de ensino”. Segundo Silva (1994:313), o segundo ponto legisla o que já está consumado.

Só em 28 de setembro de 1984, com o Decreto-Lei n.º 315, se estende a todos os graus e modalidades de ensino a lei das associações de pais (Lei n.º 7/77),¹⁴⁸ ou seja, a possibilidade de intervenção das associações de pais e encarregados de educação passa a incluir os jardins de infância e as escolas do 1.º CEB.

A LBSE¹⁴⁹, publicada também nesse ano, estabelece o “Quadro Geral do Sistema Educativo¹⁵⁰”. O ponto 2 do art.º 45.º estabelece que a administração e gestão das escolas se deve orientar por “princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo” e que a direção das escolas é “assegurada por órgãos próprios para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores,

¹⁴⁷ Lei Constitucional n.º 1/82, de 30 de setembro.

¹⁴⁸ Como curiosidade é de referir que este decreto tem apenas um artigo. “Artigo único. É extensivo às associações de pais e encarregados de educação dos alunos de qualquer grau ou modalidade de ensino disposto na lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro”.

¹⁴⁹ Antes de ser aprovada a LBSE, uma resolução do conselho de ministros cria a CRSE, em cujo texto anuncia, entre outros, a “importância da educação como factor condicionante e determinante do desenvolvimento social, cultural e económico; a necessidade de a reformar ‘preparar o sistema educativo para responder oportuna e eficazmente aos novos desafios que se perfilam, sejam eles decorrentes da adesão à CEE ou da emergência de uma nova sociedade [...]’; a vontade de descentralizar a administração educativa’ e ‘modernizar o sistema de ensino” (Martins, 2001:78). Nesse momento importa referenciar que foi confiada a tarefa de apresentar uma proposta de reorganização da administração e da gestão das escolas a um grupo de trabalho. Nas propostas deste grupo, tornadas públicas nos *Documentos Preparatórios II*, em 1988, os representantes das associações de pais têm pleno direito de participar no conselho de direção (Martins, 2001:104). Para mais conhecimento sobre estas propostas consultar CRSE (1988), *Documentos Preparatórios II*.

¹⁵⁰ Ponto 1 do art.º 1.º da Lei n.º 46/88, de 14 de outubro.

alunos e pessoal não docente e apoiada por órgãos consultivos e serviços especializados” (ponto 4 do art.º 45.º).

É evidente em todo o articulado da lei que, ao nível dos princípios, se reconhece o direito dos pais estarem implicados no processo educativo (ponto 2, art.º 43.º), mas, ao nível da prática, são afastados da direção das escolas (ponto 4 do art.º 45.º) (Fernandes, 2003:122).

O Decreto-lei n.º 125/82, de 2 de abril, cria o CNE (órgão consultivo) com a participação das universidades, sindicatos de professores, centros de investigação, associações de juventude e de pais.

Em 1987 é alterado o diploma atrás mencionado e é criada a Lei n.º 31/87, de 9 de julho - CNE. Este passa a ter na sua composição cerca de cinquenta membros, sendo que dois são representantes das associações de pais, “dois elementos a designar pelas associações de pais¹⁵¹”. Nos anos subsequentes foi notório, por parte do poder político, o interesse em reforçar o papel das associações de pais. Em 1989, com a publicação do regime jurídico da autonomia da escola¹⁵², reconhece-se aos pais o direito de participarem na vida escolar dos seus filhos.

Ainda nesse ano é publicado o Despacho 8/SERE/89, de 3 de fevereiro - regulamento do conselho pedagógico e dos seus órgãos de apoio, que estipula a presença de um representante da associação de pais ou um pai eleito em assembleia, caso não exista associação de pais, naquele órgão¹⁵³.

No quadro legislativo, o ano de 1990 é um ano de mudanças. Em setembro, através da Lei n.º 53/90, de 4 de setembro, a Assembleia da República autoriza o Governo a legislar em matéria de associações de pais. Segundo o art.º 1.º,

É concedida ao Governo autorização para legislar sobre o direito de associação de pais e encarregados de educação, com vista a facilitar o seu exercício, a melhorar as condições de funcionamento das associações e a reforçar o estatuto interventor das associações e respectivas federações e confederações¹⁵⁴.

Segundo Silva (1994:315), “trata-se de um curto documento, mas politicamente significativo. Parece, finalmente, haver vontade política de alterar - pela lei - a relação até então existente entre as escolas e a participação formal das famílias”.

¹⁵¹ Ponto 2, art.º 2.º, da Lei n.º 31/87, de 9 de julho.

¹⁵² Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro.

¹⁵³ É de referir que existe uma restrição: os pais não podem estar presentes no “Conselho Pedagógico” quando se tratam de problemas relacionados com a avaliação dos alunos (ainda hoje continua a existir).

¹⁵⁴ Confederações das Associações de Pais.

Nesse mesmo ano sai uma nova lei das associações de pais, o Decreto-Lei n.º 372/90¹⁵⁵. No seu art.º 1.º estabelece “o regime de constituição, os direitos e deveres a que ficam subordinadas as Associações de Pais e Encarregados de Educação”.

Em 1991, com o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio (novo modelo de gestão), os pais passam a ter direitos efetivos de participação (Sarmiento, 2002:227). Este decreto consagra a participação formal dos pais pelos seguintes órgãos: conselho pedagógico (dois representantes); conselho de turma (dois representantes) e conselho de escola (dois representantes). Os pais integram todos estes órgãos com direito a voto. “Pela primeira vez, os pais e encarregados de educação podem participar em todos os órgãos da escola, estando presentes na definição da política educativa, na eleição do órgão de gestão (diretor executivo), e na coordenação e orientação educativa (conselho pedagógico)” (Fernandes, 2003:127).

Em 1992, é publicado o Despacho Normativo n.º 96-A/92, de 20 de junho. Este despacho estabelece os encarregados de educação como “intervenientes regulares do processo de avaliação”. Este documento é significativo porque, pela primeira vez, os pais vão estar envolvidos no processo de avaliação dos alunos.

Em 1993, surgem mais dois documentos essenciais às associações de pais: um é o Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de agosto, sobre o regime de matrículas e frequência no ensino básico, o outro é o Decreto-Lei n.º 239/ME/93, de 20 de dezembro, que visa atualizar a lei das associações de pais¹⁵⁶ nas escolas onde não está ainda a funcionar o novo regime de gestão¹⁵⁷. Segundo Silva (1994:318), este despacho “constitui, à data, a última peça importante deste *puzzle* que é a legislação parental nas escolas”. Com o presente decreto, quer na EPE quer no 1.º CEB, as associações de pais passam a ter, respetivamente, um representante no conselho pedagógico e no conselho escolar, com direito a voto deliberativo¹⁵⁸. Não existindo associações de pais, nos termos do art.º 3.º, deverão ser eleitos representantes dos pais/EE para integrarem “os órgãos pedagógicos”.

Silva (1994:319) refere que “o vasto mundo do “primário” passa a ser igualmente abrangido e a ter o mesmo estatuto (ou quase) dos outros graus de ensino no que respeita à participação parental”.

¹⁵⁵ Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro. Esta altera e revoga, significativamente, a anterior (Silva, 1994:316).

¹⁵⁶ Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro.

¹⁵⁷ Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

¹⁵⁸ Art.º 4.º do Decreto-Lei n.º 239/ME/93, de 20 de dezembro.

O pacto educativo para o futuro (ME, 1996) preconiza, como um dos objetivos estratégicos, “desenvolver mecanismos de apoio e incentivo à intervenção dos pais e suas associações¹⁵⁹”.

Também o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto (educação especial), o Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de abril (regulamento dos currículos alternativos), o Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro e o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro expressam, de forma clara, o envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos. É de salientar que as primeiras experiências de educação de alunos com deficiência em classes regulares decorrem de pressões exercidas pelos EE (Fernandes, 2003:129).

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, materializa-se uma clara intenção em promover uma vasta participação dos pais na vida da escola, como princípio estruturante de democraticidade, promoção da cidadania e garante da qualidade do sistema educativo (Fernandes, 2003:131). Este normativo reconhece aos pais e encarregados de educação o direito de participar na vida da escola “Os pais e encarregados de educação têm direito, a nível da escola ou do agrupamento de escolas, a estar representados na assembleia e no conselho pedagógico e a participar na assembleia eleitoral para a direcção executiva” (Lemos & Silveira, 1999:104).

A Lei n.º 24/99, de 22 de abril, faz a primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 115-A/98, altera a forma de eleição dos representantes dos pais, a qual deverá ser realizada em assembleia geral de pais e altera ainda a definição dos períodos em que os EE, ou os seus representantes, participam na vida escolar (deverão ser ouvidos previamente).

No Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril,¹⁶⁰ no artigo 47.º e no ponto 1 do artigo 48.º é reconhecido o direito de participação aos pais na vida do agrupamento/escola, de acordo com os normativos legais em vigor.

Ao longo deste percurso, apercebemo-nos que, cada vez mais, os pais/EE, individualmente ou em associação, são chamados a intervir no processo educativo dos seus filhos ou educandos. Estes «aparecem ‘naturalmente’ integrados numa “comunidade educativa”, intervindo lado a lado com o pessoal docente e não docente, enquanto promotores do sucesso educativo, da cidadania, e da qualidade do processo educativo» (Fernandes, 2003:133). Segundo Licínio Lima (1998:284), “a análise dos fenómenos de

¹⁵⁹ Ponto 3.1.3 do Pacto Educativo para o Futuro (ME, 1996).

¹⁶⁰ Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da EPE e dos ensinos básico e secundário.

participação na escola exige, porém, que se transite do plano das orientações para o plano da acção e se considere a participação praticada em contexto escolar”. Praticamente, um quarto de século depois do 25 de abril pode, finalmente, afirmar-se que existe uma legislação minimamente coerente sobre a participação dos pais (Silva, 2003:157).

Como podemos verificar as tendências legislativas apontam para “um crescendo que parte de um grau zero até se chegar à representação dos encarregados de educação, com direito a voto, em vários órgãos das escolas” (Silva, 1994:308).

3.3.2. A Relação Escola-Família e o Jardim de Infância

A família e a escola são os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam às crianças ambientes e modelos essenciais para o seu crescimento. Villas-Boas (2002:147) diz que “No que respeita à educação, a família é, ela própria, uma estrutura de mediação entre a criança e a escola”.

A relação escola-família não é uma preocupação recente. A educação sempre existiu. Inicialmente exercida pela família, evoluiu para a diferenciação de tarefas e de funções, passando a assumir uma forma mais institucionalizada, que culminou numa diferenciação institucional, a qual designamos por “Escola”. Assim, o aparecimento da escola enquanto instituição educativa é o resultado de um longo percurso que se iniciou com a educação familiar.

Depois da família, a escola é o agente mais importante de socialização da criança. Com a entrada na escola, a criança entra num contexto mais amplo, diferente do meio familiar vivido até então (Di Giorgi, 1980:82). No entanto, todos sabemos que nos dias de hoje as crianças frequentam cada vez mais cedo a “escola” (a creche e o jardim de infância), embora ainda haja crianças cujo primeiro contacto com a escola é o 1.º CEB e este é também o local, onde fora do meio familiar, se estabelecem outras relações e outras experiências mais amplas. “A escola substitui, ou melhor, completa a educação social e cultural recebida na família” (Mollo, 1979:123).

Para Macedo (1995:68), a escola é

uma organização com características próprias, sistema local de formação e aprendizagem, constituída por alunos, professores, pais/encarregados de educação, representantes do poder autárquico, económico, e social que compartilhando uma herança comum, constituem um todo, com características específicas e com uma dinâmica própria.

Neste sentido, podemos dizer que o entendimento das escolas enquanto sistema pressupõe a participação de todos os que fazem parte da escola enquanto organização.

Há já alguns anos que se fala com alguma perseverança na ligação escola-família, pois a existência de escolas sempre originou alguma relação com a família das crianças e esta poderia ser mais próxima ou distante, mais formal ou informal, consoante o nível de ensino. Daí que as questões relacionadas com a articulação entre as duas instituições também tenham sido objeto de estudo, no passado (Diogo, 2002:252).

Os grandes desafios que se colocam à investigação e às políticas educacionais, identificados no estudo da OCDE (1997), têm a ver com a forma de otimizar a participação das famílias na vida escolar. O envolvimento parental é visto como uma mais-valia para a educação das crianças, para o seu bem-estar e para o sucesso educativo.

Do ponto de vista teórico e normativo, são, declaradamente, muitas as vantagens de uma colaboração entre escola e família, no entanto, na prática tudo se parece complexificar.

Para Silva (2003), parece existir uma clivagem na relação escola-família nos vários ciclos de escolaridade, talvez porque também ela se nota ao nível das (sub) culturas dos profissionais docentes. Assim sendo, notam-se praticamente dois grupos:

- pré-escolar e 1.º CEB;
- 2.º, 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário.

No primeiro grupo, esta relação caracteriza-se por uma menor formalidade e maior frequência de interações. No segundo grupo, pelo contrário, existe maior formalidade, quase que poderemos dizer crescente, e menor frequência das interações. Este autor vê na dimensão da escola - regime de monodocência, idade dos alunos e área geográfica das escolas - os motivos para que isto aconteça.

Não podemos ignorar que a família contemporânea desempenha um papel fundamental no processo educativo dos seus filhos. Apesar das suas diferenças, todas as famílias querem o bem-estar dos filhos, embora nem sempre compreendam as escolas que os filhos frequentam e, muitas vezes, nem saibam o que devem fazer para ajudarem as crianças a crescer e aprender de uma forma saudável (Marques, 1993:107).

Inegável é que a família e a escola são duas instituições sociais iniciais que ficarão como referência para o futuro de qualquer indivíduo. Mais do que tudo isto, as investigações não apontam apenas para a vantagem do “envolvimento parental” no sucesso/integração do aluno na vida escolar, como o estendem aos EE, aos estabelecimentos de ensino e, enfim, à sociedade em geral.

O jardim de infância é a instituição privilegiada da EPE ¹⁶¹ e a mais frequentada pelas crianças dos 3 aos 5 anos. Presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe atividades educativas, podendo também oferecer atividades de apoio à família. De acordo com as disposições legais, todos os jardins de infância têm, obrigatoriamente, que funcionar cinco horas de componente educativa¹⁶². É um estabelecimento que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento e aprendizagem da criança e um espaço pensado e organizado em função das crianças e adequado aos seus interesses e necessidades.

O facto de as mulheres começarem a trabalhar fora de casa e o recurso à família alargada (avós, tios, primos) ser cada vez menos possível, porque cada vez mais as crianças vivem em famílias nucleares, muitas vezes distante dos locais onde vivem os membros da família alargada, aumentou a procura social de guarda das crianças. O jardim de infância, em resultado destas mudanças ao nível da organização do trabalho nas sociedades modernas, surge como espaço de atendimento às crianças, ou seja, como uma resposta às necessidades das famílias.

Segundo vários autores, a frequência de um jardim de infância é, inevitavelmente, uma mais-valia para o sucesso escolar de uma criança, isto porque, quando esta chega à escola já ouviu, contou e recriou uma imensa quantidade de histórias, aprendeu a trabalhar sozinha e em grupo, aprendeu a partilhar os seus conhecimentos, as suas dúvidas e as suas descobertas, desenvolveu a sua auto estima, desenvolveu a sua criatividade e tantas outras coisas, que vão permitir uma maior facilidade nas aprendizagens formais da escola, ou seja, um caminho para o sucesso escolar.

A LBSE¹⁶³ e a LQEPE¹⁶⁴ consideram que a EPE se destina a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico. Esta é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita colaboração,

¹⁶¹ É de salientar que não existe nenhuma diferença entre jardim de infância e EEPE, sendo precisamente a mesma coisa. “Ao longo dos anos e, mesmo, presentemente, encontramos formulações diversas para o mesmo serviço destinado a crianças entre os 3 e os 6 anos: jardim-de-infância, estabelecimento de educação pré-escolar, classes de educação pré-escolar, classes infantis, classes pré-primárias, etc.”. (ME, 1997).

¹⁶² As Orientações Curriculares para a EPE, introduzidas a nível nacional, determinam que todos os jardins de infância, quer os que se encontram sob a tutela do ME, quer os que são tutelados pelo MTS, devem ter uma vertente educativa. As Orientações Curriculares constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças (in preâmbulo do Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto).

¹⁶³ Lei n.º 46/86, 14 de outubro.

¹⁶⁴ Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro.

favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

O jardim de infância é um espaço educativo pensado para as crianças, mas é também um espaço dos pais/EE, aberto e recetivo à família e à restante comunidade educativa. Este é organizado em função da criança e adequado às atividades que nele se desenvolvem e oferece condições que permitem à criança descobrir e relacionar-se com o mundo à sua volta.

O jardim de infância deverá estar integrado na comunidade e desenvolver interações com todas as estruturas dessa comunidade, no sentido do bem-estar e do desenvolvimento de cada criança e sua família. Este é também um local de aprendizagem de desenvolvimento, o que implica uma organização e gestão dos tempos, espaços, matérias e equipamentos. Implica ainda a planificação da ação pedagógica e a dinamização do trabalho com as famílias e com a comunidade alargada.

Segundo Correia (1981:163), “O Jardim Infantil é para as crianças que o frequentam, para os seus pais, para os educadores, para a comunidade em geral”.

Assim, podemos dizer que o jardim de infância é o espaço de transição entre a família e a escola e, também, (é) o local privilegiado para a realização da EPE.

3.3.3. As Associações de Pais e a Componente de Apoio à Família

O principal fundamento da participação dos pais/EE na direção da comunidade educativa é serem eles, por direito natural e por lei, os primeiros responsáveis pela educação dos filhos. O surgimento das associações de pais e EE advém desta perspetiva. As associações de pais têm por finalidade assegurar a defesa e a efetivação dos direitos e dos deveres que cabem aos pais/EE, relativamente à educação dos seus educandos, participando, responsabilmente, nessa educação (Reimão, 1997:159).

“Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade”¹⁶⁵ é também um objetivo da LQEPE. Sendo a EPE complementar da ação educativa da família, é importante assegurar a articulação entre o jardim de infância e as famílias, no sentido de encontrar as respostas mais adequadas para as crianças.

Porque os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças, têm o direito de contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos. Assim, os

¹⁶⁵ Alínea i) do art.º 10.º, da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro.

pais/EE podem colaborar no processo educativo do seu filho/educando, cooperando em atividades do jardim de infância e participando nos seus órgãos representativos e associativos. Também lhes é garantida a participação na elaboração do projeto educativo do estabelecimento¹⁶⁶, bem como dar um parecer sobre o horário de funcionamento, participar em regime de voluntariado e, sob a orientação da direção pedagógica, em atividades educativas de animação e de atendimento¹⁶⁷.

A elaboração do projeto educativo do estabelecimento deverá envolver todos os adultos que exercem um papel na educação das crianças: educador, pais, pessoal auxiliar. No entanto, como o projeto deve ter em conta o meio social em que vivem as crianças e famílias, há vantagens em que inclua a participação de outros parceiros da comunidade, tais como autarcas e outros serviços e instituições locais, com o objetivo de proporcionar às crianças e às famílias uma resposta educativa adequada aos interesses e necessidades dos mesmos.

A participação dos diferentes intervenientes nem sempre é directa, podendo realizar-se através dos seus representantes. A existência de uma associação de pais formalmente constituída, poderá facilitar a escolha de representantes e favorecer uma maior ligação com os outros pais (Ministério da Educação, 1997b:43).

Estas associações podem desenvolver diversas iniciativas ao nível da componente letiva e da CAF.

A relação entre famílias e jardim de infância assume uma importância particular, devendo ser o mais próxima possível, no caso da CAF, e sendo este serviço social do seu interesse, deverão ser os pais os colaboradores privilegiados para encontrarem as melhores respostas para as necessidades dos seus filhos. Os pais/EE têm um papel importante nas decisões sobre a CAF, como tal, a sua participação nestas atividades é indispensável. Há casos em que são as associações de pais as responsáveis pela implementação, dinamização e gestão das atividades da CAF.

A CAF é muito importante para as famílias, uma vez que responde a uma necessidade das mesmas. O facto de os horários dos pais não serem compatíveis com o horário do jardim de infância da rede pública leva a que haja necessidade destes estabelecimentos de ensino garantirem um serviço de guarda e cuidados infantis para além das cinco horas letivas. A legislação realça o facto de os pais participarem na criação

¹⁶⁶“O Projecto Educativo do Estabelecimento deverá explicitar, de forma coerente, valores e intenções educativas, formas previstas para concretizar esses valores e intenções (estratégias globais, horários, actividades colectivas, etc.) e os meios da sua realização” (ME, 1997b:43).

¹⁶⁷ Lei n.º 5/97 e Decreto-Lei n.º 147/97

e organização da CAF. A Circular n.º 17/98, de 2 de setembro refere que “na organização das actividades de apoio à família devem ser co-responsáveis todos os intervenientes - educadores, pais/encarregados de educação e autarquias”. Como corresponsáveis, os pais/EE devem participar ativamente: recursos materiais e humanos, tipos de atividade e de espaços são respostas que os pais e a comunidade poderão ajudar a encontrar. Os pais poderão arranjar formas de enriquecer e aprofundar esta CAF (Componente de Apoio à Família). A troca e a reflexão de experiências permitirão uma resposta às crianças muito mais qualificada: “É na medida em que os pais se integram na escola como co-educadores que devem participar nas estruturas formais e informais de gestão quotidiana da escola” (Barroso, 1995:26).

O ponto 5 da Portaria n.º 583/97, de 1 de agosto, refere que quando os EEPE não dispõem de estrutura física que ofereça as condições necessárias para a concretização do prolongamento de horário, cabe ao diretor pedagógico, bem como aos pais/EE, procurar soluções alternativas, salvaguardando sempre o bem-estar das crianças¹⁶⁸. As decisões relativas à CAF não dizem apenas respeito a cada educador e ao seu grupo, implicam todo o estabelecimento ou vários estabelecimentos educativos sendo, por isso, de natureza organizacional.

3.4. As Instituições Particulares de Solidariedade Social

De acordo com o artigo 1 do Decreto-lei n.º 119/83, de 25 de fevereiro¹⁶⁹, as IPSS. são constituídas por iniciativa de particulares, sem finalidade lucrativa, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos, que não sejam administradas pelo Estado ou por um corpo autárquico, [...] mediante a concessão de bens e a prestação de serviços: Apoio a crianças e jovens; apoio à família; protecção dos cidadãos na velhice e invalidez e em todas as situações de falta ou diminuição de meios de subsistência ou de capacidade para o trabalho; promoção e protecção da saúde, nomeadamente através da prestação de cuidados de medicina preventiva, curativa e de reabilitação; educação e formação profissional dos cidadãos e resolução dos problemas habitacionais das populações.

As IPSS podem ser de natureza associativa ou de natureza fundacional.

São de natureza associativa:

- As associações de voluntários de ação social;

¹⁶⁸ De acordo com o ponto 6 da Portaria n.º 583/97 de 1 de Agosto “o desenvolvimento das soluções alternativas referidas no número anterior depende de autorização dos serviços regionais competentes, mediante proposta do director pedagógico do estabelecimento de educação pré-escolar”.

¹⁶⁹ Estatuto das Instituições Particulares de Solidariedade Social (EIPSS).

- As associações de socorros mútuos ou associações mutualistas;
- As irmandades da Misericórdia.

As associações de solidariedade social, são, em geral, associações com fins de solidariedade social que não revestem qualquer das formas das associações indicadas

São de natureza fundacional:

- As fundações de solidariedade social;
- Os centros sociais paroquiais e outros institutos criados por organizações da Igreja Católica ou por outras organizações religiosas, sujeitos ao regime das fundações de solidariedade social.

Por sua vez as IPSS podem agrupar-se em Uniões, Federações ou Confederações. Os principais movimentos associativos são: a União das IPSS, a União das Misericórdias Portuguesas e a União das Mutualidades (Ramos, 2003:193).

3.4.1. Génese das Instituições Particulares de Solidariedade Social

Até à criação das Misericórdias no século XV, e desde os primórdios da nacionalidade, as necessidades da população portuguesa, em matéria de assistência, deram origem a muitas iniciativas. Muitas delas eram de âmbito local, ligadas não apenas a ordens militares e religiosas, mas também aos municípios e às confrarias de mestres ou a simples particulares (mercadores ricos, etc.); outras, pelo contrário, deveram o seu nascimento à devoção de vários reis, rainhas e demais gente da nobreza e do alto clero.

No final do século XV, existiam quatro tipos de estabelecimentos assistenciais: albergarias, hospitais (como hospedarias para os pobres), gafarias ou leprosarias e mercearias. Apenas os hospitais, agora com uma função declaradamente de prestação de cuidado de saúde, subsistem hoje em dia.

A assistência social surge em Portugal desde tempos remotos. A fundação da primeira Irmandade da Misericórdia em Lisboa, a 15 de agosto de 1498, foi incentivada pela Rainha D. Leonor. O compromisso da Misericórdia de Lisboa incluía disposições necessárias para a realização de todas as formas de assistência a pessoas carenciadas. Ao longo do século XVI, começaram a ser organizadas, por iniciativa do Rei D. Manuel, várias irmandades em todo o país¹⁷⁰.

¹⁷⁰ <http://www.scml.pt/default.asp?site=historia> – Santa Casa da Misericórdia de Lisboa

Esta componente assistencial, com larga tradição no desenvolvimento deste nível educativo em virtude de estar, sistematicamente, associado ao combate à pobreza, prevalece ainda hoje, com uma especial incidência nas IPSS, grande parte delas tuteladas pela Igreja Católica¹⁷¹.

A partir do século XVII, a solidariedade começa a demarcar-se do sentido puramente religioso da caridade para se assumir como um dever social do Estado e da sociedade civil. Em Portugal, a criação da Casa Pia, em 1718, nos finais do século XVIII, pode ser considerada como o primeiro marco da assistência social pública.

Segundo Magalhães (1997:121), “a primeira grande acção junto da infância foi de Protecção”. Magalhães refere também que a educação de infância em Portugal, apesar de todos os avanços da ciência pedagógica, continua a “reflectir uma forte presença de uma componente moralista” (1997:133).

O Estado-Novo atribui um estatuto privilegiado às formas de protecção social baseadas em instituições de assistência, visto que, no contexto político da época, partilhavam a mesma ideologia religiosa.

A Lei n.º 2120, de 19 de julho de 1963, atribui ao Estado, entre outras competências, a organização e a manutenção dos serviços que, pelo superior interesse nacional de que se revistam ou pela sua complexidade, não possam ser entregues à iniciativa privada. Segundo este normativo, cabe ao Estado fomentar a criação de instituições particulares que se integrem nos princípios legais e ofereçam as condições morais, financeiras e técnicas mínimas para a prossecução dos seus fins, que exerçam acção, meramente supletiva, em relação às iniciativas e instituições particulares¹⁷².

Durante os anos 60 do século XX, julgou-se que já não iriam existir mais crises económicas como as anteriores e que ao nível da segurança social estava tudo assegurado. Fomentou-se o denominado "Estado-Providência" que nunca se chegou a implementar na sociedade portuguesa. O Estado português assumiu-se cada vez menos responsável pela garantia de alguma providência. Um exemplo esclarecedor da desresponsabilização é o incentivo e apoio a atividades desenvolvidas pelas IPSS. “Deste modo, podemos afirmar que a criação e dinamização das IPSS resultam da responsabilização da sociedade civil face aos problemas de assistência e de protecção social” (Romão, 2002:16).

¹⁷¹ 8,9% das IPSS são tuteladas pela Igreja Católica, representando 28,5% das instituições não lucrativas (Vasconcelos, 2005:14)

¹⁷² Alínea c), d) e e), Base III, Lei n.º 2120, de 19 de julho de 1963.

Hespanha (2000: 127) salienta que, após o 25 de abril de 1974, assistiu-se a uma grande reestruturação das políticas de proteção social, foram introduzidas novas filosofias de intervenção assistencial tendo em conta os novos papéis do Estado. Verificou-se também um maior dinamismo na sociedade civil em relação às reais necessidades dos grupos mais carenciados. Este contexto exige do Estado a implementação de políticas de bem-estar. Assim, é desenhado um conjunto de políticas que já tinham sido anunciadas, mas que só agora são concretizadas, tais como o serviço nacional de saúde, bem como a criação de um sistema integrado de segurança social. Através da publicação da Lei-Quadro da Segurança Social¹⁷³, a criação de um sistema integrado de segurança social substitui os tradicionais sistemas de Previdência e de Assistência.

Foi com a CRP de 1976 (ponto 5, art.º 63.º) que surgiu pela primeira vez o termo Instituição Particular de Solidariedade Social. A constituição constituiu um marco importante no domínio da proteção social e um ponto de referência para as intervenções públicas e para as iniciativas privadas (Hespanha, 2000:132).

Só a partir de 1988, com aplicação do Despacho Normativo n.º 12/88, de 12 de março, passa a ser exigido o registo das IPSS como condição obrigatória para a celebração dos acordos de cooperação e respetivo financiamento.

É de salientar que as IPSS prestam serviços aos cidadãos, que a CRP consignou ao Estado. Como sabemos, os serviços de ação social, que são muito importantes nos dias de hoje, na nossa sociedade, são proporcionados em grande parte por instituições sem fins lucrativos.

3.4.2. Instituições Particulares de Solidariedade Social como Serviço Social

A partir da ampla movimentação social que se seguiu à revolução de abril, começaram a surgir, um pouco por todo o território nacional, organizações, tais como: grupos de pais ou de cidadãos, comissões de moradores ou de trabalhadores e outros que se movimentaram em torno de questões sociais locais. Estes grupos tinham como objetivo a “melhoria das condições de vida ou de trabalho e a ampliação e fortalecimento da cidadania na construção de um projecto democrático” (Hespanha, 2000:128). Face às graves carências sociais, algumas das organizações atrás mencionadas induziram a sua ação na procura de respostas ao nível da habitação, saúde, educação e outros. Como

¹⁷³ Lei 28/84, de 14 de agosto de 1984.

exemplo temos as CERCI's (Cooperativa de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas), promovidas por grupos de cidadãos.

Grande parte das IPSS, ligadas à igreja e/ou de natureza civil, constituíram-se com base em laços religiosos e praticam a solidariedade segundo a caridade cristã, isto é, pelo dever moral direcionado para o apoio aos setores mais carenciados da população onde se localizam. Assim, surgem IPSS com diversas valências, a fim de responderem às necessidades do meio e de colmatar algumas lacunas. A creche e a EPE são valências que fazem parte da maioria das IPSS.

As valências de EPE enquadradas em IPSS estão situadas num contexto institucional diferente das unidades da rede pública. Como já referimos, as IPSS são instituições de assistência social que pretendem proporcionar o bem-estar às crianças, idosos, pessoas carenciadas e outros. Assim, “é natural que este enquadramento promova uma visão assistencial da educação” (Formosinho, 1997a:30).

Mishra (1995:126) refere que as instituições da sociedade civil podem desempenhar um papel relevante na consolidação de práticas emancipatórias porque, dada a sua natureza jurídica, têm mais autonomia para ajustarem as suas práticas às necessidades das comunidades, neste caso às crianças e suas famílias. Contudo, as IPSS dependem financeiramente do Estado, através da celebração de acordos de cooperação e das mensalidades pagas pelos utentes.

Segundo o estudo de Hespanha as IPSS manifestam uma tendência de burocratização dos seus serviços. Segundo o mesmo autor, as IPSS necessitam de um número suficiente de utentes para sobreviverem e garantirem o financiamento do Estado, assegurando os custos da prestação de serviços (Hespanha, 1999:24). É de salientar que a tabela de comparticipação do Estado às IPSS é uniforme e não tem em conta as realidades e dificuldades financeiras de cada instituição. Hespanha (1999:27) conclui que as IPSS são instituições “com uma estratégia de gestão mais orientada pelas regras da sobrevivência económica do que pelas necessidades da população utente”. Segundo Vilarinho (2000:7),

este aspecto leva muitas vezes as IPSS a não cumprirem com os ratios criança/sala previsto no decreto-lei n.º 147/1997 e, em alguns casos, à selecção (ainda que camuflada) de um público com maiores possibilidades económicas, uma vez que a comparticipação paga pelos utentes varia em função do rendimento per capita do seu agregado familiar. De forma a não correrem o “risco de remercadorização”. Assim o princípio associativo-assistencial que está na origem das IPSS parece esbater-se à mediada em que a concorrência aumenta - a rede pública é agora uma forte concorrente dado o alargamento dos seus horários.

Segundo Formosinho,

este contexto institucional tem óbvias vantagens, em relação ao do jardim-de-infância da rede pública, na satisfação da dimensão social de atendimento à criança em idade pré-escolar. Indubitavelmente satisfaz melhor as necessidades das famílias em que ambos os pais trabalham, pois que a satisfação dessas necessidades sociais é a finalidade principal da instituição. Assim, estas unidades constituem-se mais claramente como um serviço à família.

No que se refere à educação, e dado o carácter assistencial das IPSS, o enquadramento social de ligação às famílias, de índole predominantemente religioso, faz com que a cultura organizacional, as regras e maneiras de proceder das instituições sejam diferentes das dos jardins de infância da rede pública ou privados. Estas instituições têm um papel importante ao preencherem algumas lacunas do Estado no que diz respeito a respostas sociais. As suas respostas são adaptadas às necessidades do local. Isto é visível nas respostas sociais que são oferecidas ao nível da EPE. Estas podem ser precárias, no entanto, resolvem um problema da comunidade. Verificámos que durante muitos anos foram estas instituições que ofereceram um horário alargado à EPE para os pais poderem trabalhar, uma vez que os horários da rede pública não eram compatíveis com os horários de trabalho destes. Apenas depois de aprovada, a LQEPE vem assumir como sua responsabilidade a criação de serviços às crianças dos 3 aos 6 anos, serviços que darão resposta às necessidades sociais das famílias, apresentando todos os jardins de infância da rede nacional de EPE como serviços educativos e serviços sociais básicos (Formosinho & Sarmiento, 2000:125). Porém, ainda hoje se verifica que as IPSS têm um papel assistencial para com os seus utentes e oferecem um horário bastante alargado aos mesmos.

3.4.3. O Local e o Comunitário

Relativamente à EPE, as responsabilidades do ME e do MTS são compartilhadas, assumindo o primeiro a responsabilidade pela qualidade pedagógica e a orientação do desenvolvimento das crianças e o segundo a responsabilidade pelo apoio social à família, incluindo o alargamento do horário e o preenchimento do mesmo com atividades extra curriculares e o serviço de refeições. Estas competências estão estabelecidas no Decreto-Lei n.º 147/97¹⁷⁴.

¹⁷⁴ Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho.

A constituição de uma rede nacional, e consequente consolidação de parcerias, tornou-se possível graças à assinatura de protocolos de cooperação entre vários parceiros sociais, que asseguram a gratuidade da componente letiva e a comparticipação para a CAF pelo Estado. Os protocolos de cooperação foram celebrados em 1998 entre o ME e o MTS e os outros parceiros sociais, nomeadamente, a União das IPSS, a União das Mutualidades, a União das Misericórdias, a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa e a ANM. Este protocolo é um instrumento que garante as condições basilares para a participação das autarquias locais no PEDEPE, de acordo com os princípios consagrados na lei-quadro. Os vários parceiros cooperarão entre si, com o objetivo de definir e desenvolver uma rede nacional de EPE.

Os projetos educativos das escolas têm constituído a porta de entrada para a intervenção dos municípios no domínio do currículo, deixando estes de ter apenas um carácter logístico e operacional. Uma grande percentagem de municípios participa nos projetos das escolas, outros têm, eles próprios, os seus projetos. Por questões óbvias, a ação da autarquia depende da sensibilidade dos seus representantes e do relacionamento que estes estabelecem com a comunidade em que estão inseridos. Nesta medida, as atividades de animação sócio educativa são um dos aspetos que merece especial atenção. Pensamos ser imprescindível o acompanhamento efetivo dessas atividades pelas estruturas pedagógicas dos estabelecimentos de ensino e reconhecemos o importante papel dos municípios na implementação destas e de outras, também de igual interesse para a comunidade educativa.

O processo de descentralização não exige apenas às autarquias a execução de normativos. Pelo contrário, exige que se definam políticas educativas locais e que se assumam as competências definidas na lei, de acordo com as orientações dessas políticas. Para uma materialização das políticas locais, a intervenção autárquica deverá caminhar para uma concertação entre os vários parceiros educativos (Santos, Verde, Dimas & Marinho, 2001:65). Isto verifica-se no nosso estudo que é realizado em três municípios e onde a CAF é dinamizada por diferentes parceiros.

A Escola, sozinha, pouco pode fazer. A Escola necessita de se articular, primeiro com as suas crianças, depois com a sua população e, posteriormente, com todas as instituições que intervêm na comunidade. Uma dinâmica organizacional de parceiros, em rede, constitui o ponto fulcral do atendimento à diversidade cultural e social.

CAPÍTULO 4

LÓGICAS DE AÇÃO NA COMPONENTE DE APOIO À FAMÍLIA

*“Não são únicas, definidas, exclusivas, localizadas.
São difusoras, ondulantes. Não têm cores, mas tonalidades.
Não estão nos actores, nem os actores nelas.
Não são reais, nem se pretende reificá-las.
Mas sentem-se, compreendem-se.*

(Simões, 2005:209)

1. Atores Locais na Componente de Apoio à Família

Como já foi referido no capítulo anterior, a CAF surge como resposta a uma necessidade das famílias em que ambos os pais trabalham e não têm horário compatível com o tempo letivo nos jardins de infância.

Nesta componente social é importante salientarmos as relações existentes entre vários parceiros: Associações de Pais, IPSS, Autarquias, Agrupamentos de Escolas e outras organizações existentes no meio.

Para a concretização desta componente, social torna-se imprescindível a realização de parcerias com instituições e/ou organizações.

Em relação à CAF, em 1998 foi celebrado um Protocolo de Cooperação entre o ME, a ANMP e o Ministério da Solidariedade, que implica subscrição do município, com o objetivo de concretizar a resposta social de apoio às famílias nos jardins de infância da rede pública.

O referido Protocolo de Cooperação “é um instrumento que garante as condições para a participação das autarquias locais no Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, de acordo com os princípios consagrados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar” (Protocolo de Cooperação, 1998).

O Protocolo de Cooperação visa garantir que os jardins de infância desempenhem, quer a sua função educativa, quer a função social de apoio à família, conforme o previsto na LQEPE e no Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho. No protocolo, e no âmbito da CAF, o Governo compromete-se a assegurar: o regime de funcionamento dos jardins de infância da rede pública que respeite o disposto no Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho; a atribuição mensal de uma comparticipação financeira; o acompanhamento por parte dos serviços competentes; a realização de estudos e de projetos de avaliação da qualidade dos serviços; a criação de condições que possibilitem a celebração de protocolos entre as câmaras municipais e outras instituições que possuam refeitórios, de forma a permitir a sua utilização pelas crianças dos estabelecimentos de EPE.

Neste contexto, os municípios e outros agentes sociais assumem uma maior intervenção.

As grandes evoluções do território onde vivemos requerem transformações em todos os sistemas, fundamentalmente no sistema educativo, nos seus objetivos e processos de aprendizagem, pelo que devemos indicar enunciar os desafios prováveis ou desejáveis e o modo de cooperação (parcerias) em que se deverá efectuar essa articulação entre a escola e a comunidade (Martins, 2009:64).

Nos dias de hoje há uma maior necessidade de a escola promover e manter parcerias com o meio envolvente. As parcerias podem ser desenvolvidas de acordo com as necessidades locais bem como com as respostas existentes no meio. É, contudo, essencial que estas existam tendo em conta os fins sociais, educativos, culturais e mistos entre a escola, a comunidade, a autarquia, as empresas, as instituições e outros parceiros numa interação de bem-estar. Todos sabemos que a escola não consegue, sozinha, encontrar soluções para os problemas/necessidades existentes, em particular para dar resposta à CAF das crianças da EPE e também às crianças do 1.º CEB (ciclo do ensino básico).

Neste capítulo julgamos importante refletir sobre o papel das parcerias, ao nível local, com as autarquias e a sua conseqüente implicação no desenvolvimento local e nas tomadas de decisão estratégicas integradas. No estudo empírico que realizámos na presente investigação, verificámos que a autarquia é a entidade responsável por implementar a CAF nos jardins de infância da rede pública. Porém, aferimos também que em dois dos três concelhos em estudo, as autarquias transferiram esta competência para outros parceiros. A autarquia do *Concelho da Praia* transferiu esta competência para as IPSS e a autarquia do *Concelho do Mar* para as Associações de Pais. Estas parcerias acontecem associadas a lógicas de ação, em que as autarquias procuram parceiros estratégicos para promoverem a CAF.

Como em qualquer contrato, há responsabilidades de ambas as partes que interessa salvaguardar de forma a garantir a qualidade do seu cumprimento da ação.

Segundo Amaro (1996:17), a parceria

é definida como um processo de acção conjunta com vários actores ou protagonistas, colectivos ou individuais que se aglutinam à volta de um objectivo partilhado, disponibilizando recursos para, no seu conjunto, definirem e negociarem estratégias e caminhos que viabilizam o referido objectivo e, ainda, avaliando continuamente os seus resultados.

Diogo (1998:72) define parceria como

a atitude partilhada pelos defensores dos valores da participação e da transposição para o interior das escolas da essência do verdadeiro ideal democrático, sendo, também, a via para melhorar a qualidade das decisões, a eficácia e a qualidade dos serviços prestados.

A parceria é encorpada por todo um conjunto de princípios e de valores, com destaque para a participação, e com apelo ao sentido de corresponsabilidade, de efetividade da envolvência dos cidadãos e das instituições na tomada de decisão e na

realização dos projetos, ingredientes fundamentais para uma parceria e, por certo, necessários para o seu bom e normal desenvolvimento.

A educação realiza-se, hoje, com a envolvimento de diferentes agentes sociais dos mais diversos sectores, desde os culturais ao associativismo local, às autarquias. Cada vez mais são criadas condições favoráveis ao desenvolvimento de parcerias na educação.

Lima (1998:134) refere-se ao conceito de *participação* da seguinte forma: “embora complexo e polifacetado, assume um significado relativamente preciso no quadro da democracia como participação, onde é associado à decisão, ao governo, à partilha de poder”. Ainda para Homem (2002:44), “participar é interferir, legalmente ou espontaneamente [...] é ter ou criar uma mais-valia de poder a seu favor”. A participação é construída e negociada socialmente, todos os dias, no contexto da escola, através das mais variadas interações. A participação será facilitada se existir uma relação entre os interessados.

A noção de *colaboração* prevê a participação de todos os interessados no processo educativo, ou seja, uma partilha de recursos onde todos os intervenientes contribuem com o conhecimento de cada um. A colaboração refere-se ao desenvolvimento de coisas em comum, num sistema de trabalho de equipa (Mialaret, 1976:83)

Quanto ao conceito de *cooperação*, este surge muito associado ao conceito de colaboração, refere-se a uma partilha da ação entre indivíduos, estando na cooperação mais subjacente o carácter de ajuda.

O *partenariado* é muito utilizado quando se aborda a relação escola-família. “Partenariado, traduz um modo de colaboração entre organizações e os seus actores para a realização de uma acção comum” (Estaço, 2001:25). O partenariado pressupõe a paridade entre os parceiros, parte do princípio que estes têm alguns interesses convergentes e, portanto, podem definir objetivos comuns, mas também têm os seus próprios objetivos, divergentes. É de salientar que cada um dos parceiros pode retirar vantagens particulares da atividade conjunta. Todos os compromissos e benefícios resultam de um acordo de parceria, que é negociado, sendo uma forma particular de colaboração entre instituições diferentes (Canário, 1995). Daí a necessidade que hoje tem a escola de promover e manter parcerias com o meio envolvente. “Sabemos que o partenariado se apresenta como uma realidade multifacetada, já que a sua diversidade se localiza no leque amplo das instituições e/ou organizações que promovem e na variedade dos fins sociais e culturais que são prosseguidos” (Martins, 2009:64).

Segundo Estação (2001:55), “É na construção, localmente contextualizada, de redes e modalidades de parceria que se encontra uma alternativa [...] de mudança nos contextos da acção educativa”.

A participação tem sido vista como uma forma de distribuição e de partilha do poder e da autoridade no seio da organização escolar. Segundo Diogo (1998:67), “a participação é entendida como a capacidade de colaboração activa dos actores na planificação, direcção, avaliação, controlo e desenvolvimento dos processos sociais organizacionais”. Ainda segundo o mesmo autor, a participação é vista, simultaneamente, como um direito e como uma condição de cidadania.

Segundo Beatriz Canário (1995:165), podemos correlacionar a parceria com a definição do termo “parceria”. Segundo a autora,

O parceria, como prática social, estabelece um novo tipo de colaboração entre os parceiros; [...] o parceria pressupõe a paridade entre os parceiros; eles contribuem para objectivos comuns, mas têm também os seus objectivos próprios e cada um deles pode legitimamente retirar vantagens particulares; compromissos e benefícios resultam de um acordo, a que se chega através de negociação. Para poder negociar, cada parceiro tem de deter uma margem de autonomia considerável.

Desta definição entendemos que outros conceitos estão associados ao termo “parceria” tais como: participação, corresponsabilização, trabalho de equipa, bem como uma acção dinâmica que pode levar a diferentes lógicas de acção. Assim, o parceria assenta no desenvolvimento de acções onde os intervenientes, provenientes de diferentes organizações ou instituições, se propõem elaborar um trabalho em comum para a resolução de problemas da comunidade.

Como já referimos, as parcerias na educação implicam acordos com os diversos actores sociais, enquanto processos de dinâmica social, dando resposta positiva às necessidades educativas e formativas dos educandos e do sistema educativo, desde as famílias em particular até às empresas, autarquias e comunidade. Às autarquias podemos reconhecer-lhes o papel de “parceiro socioeducativo”. Segundo Marques (1998:126), “adoptamos o termo de parceria socioeducativo, como parceria de parceiros sociais com fins educativos”.

Podemos aferir a importância das autarquias locais enquanto parceiros socioeducativos na área da educação e, em particular, da escola. Esta tem vindo a ser reconhecida e a sua intervenção alargada, com solicitação e abertura a outros níveis de participação. Porém, as parcerias e a abertura da escola à comunidade educativa caracterizam-se por uma gestão descentralizada e participativa, mas em cujo contexto se

impõem regras de conduta, lógicas de ação, onde lógicas de cultura e lógicas de poder coexistem, gerando, por vezes, conflitos e tensões nas situações de processamento sistémico e institucionais (Carvalho, Matias, & Sarmiento, 1999). “Também a participação tem sido vista como uma forma de distribuição e de partilha do poder e da autoridade no seio da organização escolar” (Diogo, 1998:66).

Segundo Martins (2009:69), “é importante que a parceria na educação [...] promova a realização da escola e a qualidade da educação, no sentido de uma maior qualidade do nível de participação dos indivíduos e parceiros nas diferentes dimensões da relação social.” Valente (1998:13) refere que “a parceria não é um fim em si nem ou um objectivo a atingir. É um modo de funcionamento e de organização das relações entre os actores de instituições diferentes.” Este modelo de parcerias exige um poder partilhado, respeito mútuo entre os parceiros e leva a que exista um funcionamento em rede e uma maior descentralização. Podemos aferir que foram alterações de ordem cultural e mudanças políticas que fizeram com que surgissem as parcerias tão importantes para a educação e neste caso para a CAF na EPE. O Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, estabelece as atribuições e as competências das autarquias na EPE, ainda assim em regime de protocolo de cooperação com o Governo central, através de parcerias com os serviços da Segurança Social. Estas parcerias são uma mais-valia para a EPE, em particular para os pais das crianças que frequentam este nível de educação e suas famílias.

As parcerias estabelecidas entre as autarquias e os parceiros evidenciados no nosso estudo, associações de pais e IPSS contribuem para resolver problemas do meio, rentabilizar os recursos existentes e minimizar, ou mesmo solucionar, problemas logísticos e outros que possam surgir. Estas parcerias e o alargamento da intervenção do poder autárquico na educação local contribuem para o desenvolvimento local e para uma lógica de desenvolvimento local. Estamos de acordo quando Martins (2009:71) quando refere que “o município é uma das instituições relevantes do espaço local que não pode estar ausente da acção educativa”. O mesmo autor salienta ainda que a parceria se fundamenta no princípio de que as boas ideias estão regularmente distribuídas por todos os grupos sociais e que a colaboração conduz a melhores ideias, bem como a um maior direito de propriedade dessas ideias por aqueles que são responsáveis pela sua incrementação prática.

Relativamente à conceção de *escola comunidade educativa*, Formosinho refere: “Na lógica da escola comunidade educativa dentro de um modelo descentralizado de

administração pública, a escola está em parte sob a administração do estado e em parte sob a administração da comunidade educativa” (1989:54).

As consequências administrativas da emergência do Estado local estendem-se a vários domínios do sistema educativo: a desconcentração e a descentralização da administração educativa que abordámos no capítulo 2 e a intervenção de outros atores educativos locais, entre os quais o mais relevante e o que ocupa um papel mais significativo é, sem dúvida, o município, isto porque é o legítimo representante das comunidades junto da Administração Central ou seja a “organização mais forte do poder local” (Neto-Mendes, 2007:1). A criação de sistemas locais, de redes educativas, de protocolos e de projetos conjuntos são bem evidentes nas reformas educativas que ultimamente se têm verificado no nosso país. Ferreira (2005:265) afirma que, tal como em outros países, “têm-se voltado intensamente para o local, através das ideias de descentralização, participação, autonomia, projecto, contrato, parceria e outras, quer como estratégia de recuperação [...] quer como forma de resolução dos problemas cada vez mais complexos com que se deparam os sistemas educativos”.

Desta nova centralidade do local decorre a intenção de gestão local de escola e, por conseguinte, os projetos educativos locais, nomeadamente no que se refere ao envolvimento dos municípios na definição de políticas educativas locais e na sua administração. Neste contexto, enquadra-se a resposta à CAF efetivada pela autarquia com as associações de pais e as IPSS, através da organização e gestão de respostas diversificadas, em função das realidades locais. Tal como refere Neto-Mendes (2007:5), “o município adquire um novo protagonismo, já não apenas como promotor e coordenador local das políticas educativas centrais, mas como autor e intérprete das suas próprias políticas educativas, o que pode traduzir a assumpção de um projecto educativo local”.

Assim, a escola deixa de enfrentar, sozinha, um conjunto de problemas que a transcende e passa a ter outros atores que ajustam as suas práticas. A comunidade pode ser chamada a definir, em conjunto com a escola, prioridades educativas a partir das condições locais, ou seja, podem construir um para o seu território. Segundo Canário (1998:2),

a política educativa local é parte integrante de uma política de desenvolvimento local que promova a qualidade de vida. Neste contexto, os diferentes serviços públicos, de educação, de saúde e de segurança social, terão de passar a articular-se localmente, constituindo uma rede local, e a estimular a participação das populações que servem

O PEL (Projeto Educativo Local) é um instrumento que traduz a acção da comunidade local na procura das melhores soluções para o território. Serve também de instrumento de referência para os diversos parceiros envolvidos, numa partilha de responsabilidades, adequando assim os objetivos nacionais à realidade local e aos desejos de toda a comunidade, num verdadeiro exercício de construção duma Escola participada e democrática.

Quer o PEL quer o PE de Escola são instrumentos de planeamento organizacional, sendo que o primeiro define a política educativa de um território e o segundo a política educativa de uma escola.

O PE da Escola, enquanto “expressão do exercício de autonomia da comunidade educativa” (Formosinho: 1989:20), pressupõe a conceção e a implementação de um sistema educativo assente nos princípios de participação, de descentralização e de autonomia. Segundo Costa (1990:9), entende-se por PE de Escola o documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa.

O PE tornou-se um instrumento que permite à escola a concretização da expressão do princípio da participação alargada e de formas de autonomia:

O Projecto Educativo da Escola aparece, assim, directamente ligado à questão da autonomia já que é através daquele que esta exerce, tendo-se, porém, sempre em conta a participação dos vários intervenientes no processo educativo (comunidade educativa) na sua definição e execução (Costa, 1999:45).

Assim, cada escola define o seu PE e em cada território existem diversos PE de escola, consoante o número de escolas.

O modelo de escola comunidade educativa pressupõe um grau de autonomia suficiente para a elaboração e implementação do seu PE

Relativamente ao PEL, este é único e englobante, pois define a política do território. De acordo com Canário (1998:3),

O PEL pode ser definido como o instrumento de realização de uma política educativa local, que articula as ofertas educativas exigentes os serviços sociais com os serviços educativos, promove a gestão integrada dos recursos e insere a intervenção educativa numa perspectiva de desenvolvimento da comunidade.

Na definição da política educativa local, os intervenientes são muitos, os interesses diversificados e por vezes concorrenciais, as dependências hierárquicas numerosas, o que prevê uma concertação difícil. Este projeto envolve diversos atores e, como tal, a sua construção é realizada ao longo de vários anos e assume formas diversificadas em função dos contextos. O que se pretende é definir uma política educativa local e executá-la com as parcerias educativas e outras existentes e necessárias à concretização da mesma. “A descoberta dos recursos existentes no meio e que podem ser rentabilizados em termos educativos é um elemento essencial na construção do projecto” (Canário, 1998:11). A relação com os parceiros deve ser formalizada em protocolos que estabeleçam os termos concretos da colaboração. O interesse na realização da parceria tem de ser mútuo.

Convém, contudo, ter presente que as mudanças institucionais e organizacionais não se dão pela definição normativa. As práticas mudam em função dos atores intervenientes no processo. A participação e o envolvimento de todos é imprescindível para a mudança.

Mais do que uma mera aplicação local e grandes prioridades nacionais, trata-se de uma redescoberta e de uma reinterpretação feita a partir das condições locais. Desta forma, a questão relacionada com a educação, os municípios e o desenvolvimento local, num quadro de mudança de paradigma em matéria de educação, impõe-se não só a procura de lideranças fortes e mobilizadoras a nível local por parte de instituições e associações pertencentes à comunidade educativa, mas também a aposta na iniciativa pró-activa dos cidadãos de uma região, rentabilizando as suas dinâmicas sociais, económicas e culturais através de projectos Martins (2007:124).

Porém, “as políticas educativas locais e regionais não podem depender dos propósitos sócio-educacionais do decisor unipessoal, Presidente deste ou daquele organismo [...], mas sim e só dos interesses comunitários, em decisão partilhada e com a co-responsabilidade de parceiros sociais” (Serra, 2007:72).

Como já verificámos, houve uma evolução do conceito de escola. Esta organiza-se “na dinâmica das relações de poder entre os seus actores e na gestão da tensão positiva entre directrizes nacionais e as necessidades, recursos e objectivos locais” (Macedo, 1995:75).

“A autonomia da escola resulta da confluência de várias lógicas e interesses - políticos, gestionários, profissionais e pedagógicos - geridos, integrados e negociados num jogo de dependências e interdependências que os membros da organização estabelecem entre si e o meio envolvente” (Estaço, 2001:51). “Eles são um conceito

construído, social e politicamente, pela interacção dos diferentes actores organizacionais, numa determinada escola” (Barroso, 1997:20). São estes atores que também interferem na CAF de acordo com a autonomia relativa que detêm e dão um sentido à sua ação concreta, no que se refere a esta componente social.

A identificação das lógicas de ação nos diferentes prestadores de serviços da CAF constitui objeto do nosso estudo. A articulação dos educadores com os pais, com a autarquia, com o agrupamento, com as IPSS “cria uma lógica relacional ou de confiança” (Alves, 1999:14). A conflitualidade inerente ao campo educativo - com as suas expressões ideológicas, pedagógicas e organizacionais - coloca algumas exigências específicas à monitorização reflexiva dos atores sociais envolvidos. No contexto do nosso estudo surgem atores e/ou intervenientes com interesses diversificados, de acordo com a organização a que pertencem. Por vezes, estas organizações competem umas com as outras para alcançar recursos e protagonismo, procurando proteger e enaltecer os seus interesses. São estes fatores, e por vezes a conflitualidade existente nas organizações, que levam os atores sociais a optarem por estratégias, regras e procedimentos que se traduzem em lógicas de ação, as quais pretendemos ter presente nesta investigação.

2. Lógicas de Ação Organizacional

Ao percorrermos a literatura na pesquisa do conceito de organização, deparamo-nos com uma diversidade de conceções do termo, não existindo uma noção consensual entre os vários autores. Costa (1996:12) salienta que “a definição de organização assume conotações diferenciadas em função das perspectivas organizacionais que lhe dão corpo”. Também Lima (1998:48) salienta que “é difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola, ou até mesmo uma ilustração ou exemplificação dessas definições que não inclua a escola, nomeando-a expressamente”.

Para Silva (2010:102), numa perspetiva política, “a organização é encarada como um espaço de confrontação, onde cada actor ou grupo, dotado de interesses próprios, utiliza estrategicamente a sua margem de liberdade explorando em seu proveito as «zonas de incerteza» com vista à concretização dos seus objectivos”. Segundo Sanches (2009:100), “As organizações são constituídas por redes de circuitos não lineares de retroacção que funcionam em conexão com outras pessoas, outras organizações, outros contextos”. Chiavenato salienta que uma organização só existe quando “i) há pessoas

capazes de se comunicar entre si (interacção); ii) elas estão dispostas a contribuir com acção (cooperação) e iii) elas cumprem um propósito comum (objectivos)” (2001:126).

Como acabámos de verificar, as noções de organização compreendem diferentes agentes com diferentes funções, mas com metas a atingir comuns. Assim, as organizações são estruturas com um conjunto de pessoas que têm finalidades e objetivos e uma forma própria de ação. A cultura faz parte da organização porque é a identidade da mesma, bem como o ambiente no qual se insere e com o qual se relaciona. As organizações são locais onde se produzem diferentes subculturas que caracterizam uma subparte da organização, mas partilham entre si os mesmos problemas globais. Isto justifica-se pelo facto de a cultura ser uma manifestação de aprendizagem acumulada e partilhada por determinado grupo, que integra os comportamentos, as emoções e os fatores cognitivos dos elementos que compõem o grupo. É nesta perspetiva que qualquer elemento interveniente numa organização poderá tomar em consideração as ações ou os comportamentos intencionais dos membros que fazem parte da organização e daí resultarem lógicas de ação: “Os actores sociais fundam *estratégias culturais de acção* nos seus mundos de vida, dentro das culturas que impregnam” (Sarmiento 2000:82).

Dubet é um autor de referência no estudo de ação organizacional e apresenta-nos três lógicas de ação. Na perspetiva deste autor (1996:112), “cada actor individual ou colectivo, adopta necessariamente três registos de acção que definem simultaneamente uma orientação visada pelo actor e uma maneira de conceber as relações com os outros”. Os registos são: a lógica da *integração*, a lógica da *estratégica* a lógica da *subjectivação*.

De acordo com a lógica da *integração*, o ator tenta manter e fortalecer a sua pertença à organização: “a maneira como o actor interiorizou os valores institucionalizados por meio dos papéis” com vista à manutenção de uma identidade integradora (Dubet, 1996:115).

A lógica de ação *estratégica* define a identidade do ator. Este procura agir estrategicamente em função dos seus interesses,

pelo que a pertença ao grupo passa a constituir uma condição necessária à prossecução dos seus objectivos ou fins ‘concorrenciais’. A estrutura normativa e o sistema de valores que esta incorpora adquirem assim um sentido utilitário, transformado em recurso a mobilizar a acção, sobretudo se for favorável aos interesses do grupo (Torres, 2011:142).

Nesta lógica, a identidade não é fixa, ela é constantemente (re)construída pelos atores organizacionais, num campo de forças onde se desenrolam os jogos de poder e onde imperam as leis da concorrência e da rivalidade.

Relativamente à lógica de *subjectivação*, o ator age em função da sua identidade subjetiva, construída culturalmente a partir da tensão premente entre a acção integradora e a acção estratégica. A identidade do sujeito é construída através da atividade crítica. Segundo Torres (2011:142), “Deste ponto de vista, o sujeito encontra-se sempre numa relação de distanciação e de reserva que impede uma adesão total ao ego (identidade subjectiva), ao nós (identidade integradora) e aos interesses (identidade recurso).”

Segundo Sarmiento (2000:88-89),

As lógicas de acção são como o nome indica, construídas na e pela acção, como modo de monitorização reflexiva. Nelas se aplica o princípio da dualidade da estrutura: as lógicas da acção enquanto expressão de regras e de recursos implicados nas interacções sociais, são (pré)estruturadas e operam um efeito estruturante, reproduzem e produzem a ordem social donde emergem.

Ainda, de acordo com o mesmo autor, “As lógicas de acção são uma expressão cultural e através delas se concretizam estratégias culturais de acção”.

Analisando as organizações, encontramos formas culturais, mecanismos simbólicos e processos de significação distintos, em alguns casos até divergentes. No seu seio coabitam, geralmente, grupos diversificados e distintos com os seus valores próprios, os seus ritos e as suas crenças. Os laços informais que se estabelecem condicionam formas diversas de relacionamento de diferentes grupos entre si e com a estrutura de poder e de autoridade. As organizações são, na verdade, uma realidade plural que favorecem a emergência de formas culturais mais ou menos duradouras e consistentes, isto é, de subculturas.

A expressão “*lógica*” supõe uma racionalização dos procedimentos e da regulação da acção. Para nós, o conceito de “lógicas de acção” faz todo o sentido se lido à luz da fragmentação da “racionalidade global da vida social e pessoal” em “mini-racionalidades” (Santos, 1994:91), “isto é, modos particularizados e localizados de interpretação e orientação nos mundos de vida” (Sarmiento, 2000:148).

De um modo geral, a noção de “lógica de acção” remete para a existência de racionalidades próprias dos atores que orientam e dão sentido às suas escolhas e às suas práticas, no contexto de uma acção individual ou coletiva. Elas constituem “conteúdos de sentido, relativamente estáveis e consolidados, com que os actores sociais interpretam e monitorizam a acção nas organizações escolares, ordenando, ainda que de forma precária e provisória, a realidade organizacional aparentemente fragmentária e dispersa” (Sarmiento, 2000:147). Estas não são definidas *à priori*, mas “constroem-se no *curso* da

acção, exprimem-se antecipatoriamente como *disposições para a acção* e reconstituem-se à posteriori, como modo de *justificação da acção*” (Sarmiento, 2000:149).

Não se trata de um conceito estático, mas de um conceito dinâmico, que designa uma relação entre um contexto em uma acção, dando conta de alguns possíveis motores. Estes estarão sempre nos actores e resultarão das várias tensões que catalisam e reflectem, no diálogo com o passado e com o futuro, com os outros e consigo próprios (Simões, 2005:33).

As escolas e as instituições são espaços locais interativos, sistemas de acção concreta, de produção de mini-racionalidades educacionalmente perspectivadas. Segundo Sarmiento (2000:149),

estas mini-racionalidades exprimem-se em lógicas de acção e vivem da actualização concreta, na monitorização reflexiva da acção educacional, de elementos simbólicos auto e hétero constituídos [...]; as lógicas de acção pressupõem a possibilidade e a capacidade dos actores escolares para produzirem juízos autónomos sobre as realidades onde agem.

O autor salienta ainda, que

as lógicas de acção são instâncias de síntese de constituintes simbólicos (valores, crenças, conceitos e ideias, representações sociais) provenientes do estatuto duplo da condição dos actores como sujeitos: elas exprimem opções feitas, sob condições, entre os sistemas simbólicos existentes e disponíveis, emergidos da reflexividade institucional e, em geral, das ideologias socialmente disseminadas e criações próprias, nascidas das tomadas de posição colectivamente assumidas perante os incidentes do quotidiano escolar.

As lógicas de acção impõem-se como um conceito simples para significação complexa, e por isso muito rico na sua função de organizador e transmissor de ideias (Simões, 2010).

Sarmiento (2000:169) construiu uma matriz de lógicas de acção nas escolas, a partir da “identificação de políticas públicas e de pautas de significação produzidas nos mundos de vida escolares”. O autor destaca que não tem qualquer intenção abstratizante, funcionando apenas como um constructo empírico-analítico da realidade escolar. Para o autor, há três características que distinguem as lógicas de acção:

- Serem “holísticas e caleidoscópicas”, isto é, referirem-se à totalidade da acção educativa, estabelecendo “fios de sentido” entre as actividades;
- Terem elementos simbólicos repetitivos e de significação reiterada, ou seja, afirmar-se na “redundância” dos mesmos elementos interpretativos da acção, na totalidade dos domínios da organização;
- Serem constituídas por elementos “compósitas, heteróclitas e complexas”, em consequência da sua “transversalidade”, ou seja, poderem coexistir no plano sincrónico, momento da acção e diacrónico e

não terem que ser coerentes, mas apenas compatíveis nos seus conteúdos simbólicos (Sarmiento, 2000:169-171), (Simões, 2005:35).

Sarmiento justifica a existência de lógicas de ação nas escolas, porque sendo estas sistemas de ação concretos, supõem uma “ordem legítima”, uma “ordem política” e uma “ordem simbólica”, construídas a partir da autonomia institucional da escola. As lógicas de ação são construídas na e pela ação como modo de monitorização reflexiva e incorporam constructos configurados *a priori*, *a posteriori* e durante a ação (Sarmiento, 2000:86-89).

3. Lógicas de Ação Organizacional na Componente de Apoio à Família

A análise da escola como organização pode ser efetivada à luz de diversos modelos, perspetivas, imagens e metáforas. O estudo e a compreensão da escola como organização passaram a incluir uma abordagem às diferentes “imagens organizacionais” (Costa, 1996:12) ou “metáforas organizacionais” (Lima, 2011:19) que caracterizam a escola e possibilitam diferentes interpretações e visualizações.

Costa (1996:14) perspetiva a organização escolar através de seis *imagens organizacionais*: a escola como *empresa*, como *burocracia*, como *democracia*, como *arena política*, como *anarquia* e como *cultura*. Ainda segundo Costa (1996:16),

A utilização de diferentes imagens organizacionais no estudo da escola, a partir do momento em que possibilita encarar esta organização segundo diferentes pontos de vista, permitirá, conseqüentemente, uma análise organizacional multifacetada evitando-se, portanto, o espalhamento conceptual de um determinado enquadramento teórico.

Sarmiento (2000:103) refere que os *modelos*, ou as suas correspondentes *metáforas* ou *imagens*, “são entendidos como formulações teóricas das organizações escolares, através das quais elas são descritas e interpretadas segundo uma determinada perspectiva que as institui como objectos teóricos com características próprias”. Também Lima (2010:19-20) salienta que as organizações escolares passaram a ser marcadas por uma linguagem metafórica: “As metáforas introduziram uma dimensão mais interpretativa e menos normativista no estudo das organizações, alargando o respectivo campo e tornando-o mais heterogéneo e multifacetado”.

Referindo Costa (1996) e as imagens organizacionais que o mesmo instituiu, evidenciamos a escola como *empresa* que,

Sustentada por pressupostos teóricos que têm a ver com uma concepção economicista e mecanicista do homem e por uma visão reprodutora da educação, entendendo o aluno como matéria prima a ser moldada [...] encontra a sua fundamentação em Frederick Taylor e Henri Fayol (1996:25).

A escola como *burocracia* assenta no princípio da racionalidade que se traduz “na previsibilidade e na certeza face ao futuro, na consensualidade sobre os objectivos, na correcta adequação dos meios aos fins, nas tecnologias claras, nos processos de decisão e de planeamento estáveis, concentrando-se por isso, enquanto modelo de análise organizacional” (Costa, 1996:44). A imagem da escola enquanto *democracia* situa-se na “Teoria das Relações Humanas e dos desenvolvimentos conceptuais daí decorrentes” (Costa, 1996:56). Este modelo organizacional presta menos atenção aos aspetos formais e estruturais das organizações e realça o comportamento das pessoas em grupo. Marcadamente sociológica, no sentido interpretativo e crítico, a imagem da escola como *arena política* é centrada no comportamento dos atores que, “situados no centro das contendas e em função de interesses individuais ou grupais, estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação tendo em conta a consecução dos seus objectivos” (Costa, 1996:78). A escola como *anarquia* não se enquadra em nenhum dos modelos mencionados anteriormente “já que, à racionalidade, previsibilidade e clareza (ainda que limitadas) das organizações, ou mesmo dos seus actores, contrapõe a ambiguidade, a imprevisibilidade e a incerteza do funcionamento organizacional” (Costa, 1996:89). O seu modo de funcionamento é suportado por objetivos vagos, falta de planeamento, tecnologias pouco claras e participação fluída. A última imagem, a escola como cultura, caracteriza-se por elementos de cultura organizacional visíveis e invisíveis, como se de um icebergue se tratasse. Esta tem componentes que se organizam de forma visível, como é o caso do código de vestuário, os ritos e cerimónias, entre outros, e um rol de pressupostos partilhados, valores e crenças submersos. Assim, não se poderão ignorar as especificidades culturais de cada uma das escolas do nosso país, porque a gestão de cada uma delas assenta em práticas diferenciadas. Segundo Costa (1996:132), “Trata-se, de uma imagem da organização escolar com carácter englobante, ou seja, presente nos mais diversos aspectos da vida organizacional e nos vários sectores de actuação administrativa”.

Ferreira (2005:166) refere que as “teorias permitem ler a organização de diversos ângulos fazer apreciações sobre situações e acontecimentos diversos do meio escolar e estabelecer associações entre os mesmos”. O autor salienta ainda que “as metáforas são

ferramentas que podem ajudar a entender o carácter complexo das organizações” (Ferreira, 2005:166).

É com base no quadro teórico da análise organizacional, que nos é apresentado por vários autores, que iremos tipificar as lógicas de ação predominantes nos diferentes prestadores de serviços da CAF. Iremos considerar as escolas, as IPSS, as autarquias e as associações de pais como parceiros basilares nesta atividade.

Apresentaremos os traços mais expressivos das lógicas de ação que se nos afiguram mais fortemente implicadas no estudo: as lógicas burocráticas, familiares, assistencial, de poder local e empresarial.

3.1. Lógica Burocrática

A teoria burocrática das organizações desenvolveu-se a partir da década de quarenta, do século passado, tendo por referência os trabalhos de Max Weber.

Weber (1990:129) considera que “só uma organização de modelo burocrático pode ser eficiente e racional”. Também Merton (1971:109) refere que “o principal mérito da burocracia está na sua eficiência técnica devido à ênfase que dá à precisão, rapidez, controle técnico, continuidade, discrição e por suas óptimas quotas de produção”.

Natércio Afonso concorda com o referido, salientando que,

Na tradição da burocracia Weberiana, os dispositivos tradicionais da administração pública centram-se na preocupação com a correcção dos procedimentos e a orientação por regras. O objectivo central é o cumprimento do normativo e o respeito pelas formalidades, pressupondo-se que a qualidade da provisão do serviço está contida na substância das normas pré-definidas (Afonso, 2002:95).

Silva (2010:95) refere que

A visão burocrática da organização pressupõe que a estrutura organizacional funciona segundo objectivos claros e consensuais em torno dos quais se movem os actores, respeitando padrões de conformidade e standardização. Para manter essa conformidade, o aparelho burocrático institui regras e procedimentos rotineiros, estáveis e uniformes cujo efeito é reforçado por mecanismos de coacção e controlo através dos quais se garante uma ordem incontestada, previsível e inalterável.

Costa (1996:39) enumera um conjunto de indicadores significativos da imagem burocrática da escola:

- centralização das decisões no Ministério da Educação;
- regulamentação pormenorizada de todas as actividades;

- previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa da organização;
- [...] obsessão pelos documentos escritos;
- actuação rotineira no cumprimento de normas escritas e estáveis;
- uniformidade e impessoalidade nas relações entre as pessoas;
- [...] concepção burocrática da função docente.

Costa (1996:49) defende que a burocracia manifesta-se como um “modelo caracterizador da administração pública e, por inerência, da administração dos sistemas educativos, mas, também, como modelo explicativo do funcionamento de outras dimensões educativas tais como: a relação pedagógica, os conteúdos leccionados, a selecção e preparação das elites”.

O sistema burocrático, ao promover a estabilidade e a rotina, cria condições para o estabelecimento da rigidez, em prejuízo da mudança, da criatividade e do espírito de iniciativa. A burocracia torna-se dominante e os atores organizacionais passivos e obedientes à autoridade. A ação política de decisão restringe-se aos superiores hierárquicos.

Segundo Ferreira (2005:302), as estratégias que os agrupamentos de escolas têm utilizado “assentam no entendimento da identidade como sinónimo de uniformidade”. Adotam os mesmos manuais escolares para todo o agrupamento de escolas, o mesmo projeto, as mesmas atividades, as mesmas planificações, os mesmos mecanismos formais. A burocracia leva a procedimentos uniformizadores e tem uma obsessão pelo controlo, baseando-se em normas legais uniformes: “o conceito de uniformidade, em que o normativismo assenta, considera intolerável que, para os mesmos problemas [...] adoptem soluções diferentes” (Formosinho, 2005:317).

Segundo Formosinho (2005:314), “não é invulgar que as decisões inspiradas pela mera lógica democrática sejam absurdas, porque são previstas para contextos gerais que, muitas vezes, têm pouca aplicação à situação concreta”. O mesmo autor salienta ainda, que as lógicas de ação educativa não têm uma dimensão necessariamente territorial, entrando com alguma facilidade em conflito com lógicas administrativas suportadas pela burocracia.

Formosinho e Machado (2000:27) referem que a “acção burocrática é uma acção *insensata* porque não valoriza os ‘empreendedores da mudança’ [...] e que introduzem

práticas diferentes”. Segundos os autores, a lógica da conformidade ou da burocracia coloca, sob suspeita, aqueles que têm práticas diferentes, mesmo que essas práticas sejam mais conformes com os objetivos definidos. Porém, pela sua uniformidade, as normas burocráticas são um obstáculo ao desenvolvimento.

3.2. Lógica Familiar/Parceria

Na dimensão social, Estaço (2001) refere que a parceria apresenta uma “dimensão democrática” no quadro organizacional e formativo dos atores envolvidos nas parcerias. A parceria é constituída por um conjunto de valores, associados à participação, à colaboração, à cooperação, à corresponsabilização, à efetiva envolvência dos cidadãos e das instituições na tomada de decisão, na realização e na concretização dos projetos. São estes os ingredientes fundamentais para a parceria e necessários para o seu desenvolvimento. Beatriz Canário (1995:165) correlaciona a parceria com a definição do termo “partenariado” Segundo a autora,

O partenariado, como prática social inovadora, estabelece um novo tipo de colaboração entre os parceiros; [...] o partenariado pressupõe a paridade entre os parceiros; eles contribuem para objetivos comuns, mas têm também os seus objetivos próprios e cada um deles pode legitimamente retirar vantagens particulares; compromissos e benefícios resultam de um acordo, a que se chega através da negociação. Para poder negociar, cada parceiro tem de deter uma margem de autonomia considerável.

Os pais/EE são os atores primordiais nesta parceria. Se falamos em família, alargamos o leque de atores envolvidos na organização escolar e na comunidade educativa. Estes estão implicados no processo educativo e têm um poder explicativo e justificativo da ação educativa nas escolas.

O desenvolvimento de parcerias acontece associado a lógicas próprias que denominamos de lógicas de parceria/familiar, isto porque a participação está implícita nesta lógica de ação, bem como a partilha de objetivos e de interesse comuns. “O partenariado assenta no desenvolvimento de ações onde os atores provenientes de instituições ou organizações diferentes se propõem elaborar em comum uma estratégia de trabalho para a resolução de problemas (envolvimento comum e recíproco de benefícios e de dificuldades)” (Martins, 2009:65).

O partenariado apresenta-se como uma forma organizativa de participação de atores sociais na concretização de projetos, o que implica partilha de objetivos e defesa de interesses comuns. Este processo exige negociação entre os parceiros envolvidos no processo. A participação dos pais na vida escolar dos seus educandos, bem como de

outros setores comunitários, é fundamental, face a um projeto de democratização da administração escolar. As parcerias na educação implicam acordos com os diversos atores sociais a fim de estes oferecerem as “respostas positivas às necessidades educativas e formativas dos educandos do sistema educativo, desde as famílias até às autarquias e comunidade” (Martins, 2009:66).

O desenvolvimento de parcerias acontece também associado a lógicas próprias de ação e de cultura. Desta ação conjunta resultam efeitos geradores de uma dinâmica social sobre as identidades individuais e coletivas. De acordo com Martins (2009:66), “É da colaboração entre os parceiros, para a consecução de objetivos educativos comuns que se desenvolve o conceito de partenariado na educação”. Marques (1998:126) refere que “o partenariado sócio-educativo emerge na complexidade da organização social, no desenvolvimento de valores”.

As políticas governamentais têm vindo a apelar para o envolvimento dos pais, das autarquias e de outros atores locais, nomeadamente empresariais, na área educativa. Assiste-se, assim, a um reforço do “movimento associativo parental” e a um aumento da participação familiar (Afonso, 2003:73)

A descentralização, enquanto transferência de competências do poder central para o local, em particular para as autarquias, e a participação a diferentes níveis leva a que se concretizem projetos educativos locais de uma forma mais organizada e com uma maior participação dos atores sociais, em particular das famílias. Os atores implicados partilham objetivos, definem estratégias e defendem interesses comuns, enquadrando-se aqui a CAF. O poder central transferiu e atribuiu competências às autarquias para a sua organização e gestão. Porém, dentro deste contexto, vários parceiros se interessam por responder a esta necessidade das famílias. Nestes parceiros podem estar incluídos os pais/EE e as associações de pais, num contexto que implica a realização de acordos com os diversos atores. Às autarquias, que “assumiram um papel de crescente importância no domínio da administração educativa e na vida das comunidades educativas” (Formosinho, 2000:323), devemos reconhecer-lhes o importante papel de parceria. Há autarquias locais com políticas definidas, no âmbito da animação educativa escolar, e que concretizam projetos específicos, que têm contribuído em muito para reforçar o envolvimento comunitário e dos pais/famílias.

De acordo com o CNE (1995: 23), a intervenção das autarquias “justifica-se num processo de parceria na educação, contextualizado num processo de territorialização da

ação educativa e de desenvolvimento local, na certeza de que o papel da Educação é determinante para corrigir determinadas assimetrias ainda existentes”.

A autarquia procura os parceiros locais para responder aos problemas e às solicitações provenientes do meio, designadamente no que se refere à CAF da EPE.

Com o Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, o ME, as Autarquias e os Serviços da Segurança Social celebraram um protocolo de cooperação sobre as competências de cada parceiro, relativamente à resposta da CAF. O modelo de parceria estabelecido exige mudança política, mudança de atitudes, respeito e poder partilhado. Nesta conjuntura, verificamos a existência de uma lógica de parceria associada a uma lógica familiar, já que a promoção do envolvimento parental tem tido resultados positivos no que se refere à oferta da CAF na EPE.

3.3. Lógica Assistencial

Os serviços de apoio à infância, com uma história longa em Portugal, foram prioritariamente orientados pelos princípios da caridade cristã, com a criação das misericórdias que, entre outros serviços sociais, protegiam os enfermos, os órfãos e os presos (Vasconcelos, 2005).

As primeiras instituições criadas para as crianças pequenas tinham como principal finalidade assegurar a guarda das crianças das famílias mais pobres, de forma a responder às necessidades sociais e económicas mais urgentes. As primeiras instituições deste tipo surgiram em Inglaterra (1816) e depois em França (1826) (Cardona, 1997), mas em Portugal, o aparecimento foi mais tardio: em 1458, com a criação das “Misericórdias” pela rainha D. Leonor, começou a assistência social. Só em 1834 é que foi criada a primeira instituição para crianças. Com a queda da Monarquia, em 1910, a EPE foi pela primeira vez incluída no sistema educativo público. Este nível de educação foi abolido do sistema educativo público em 1937, porque a percentagem das crianças que o frequentava não justificava os custos. A responsabilidade de apoio às mães e às crianças pequenas foi então transferida para a Obra Social das Mães, pela Educação Nacional.

Até 1970, surgiram duas vias para o desenvolvimento de serviços de apoio às crianças: uma de natureza solidária, que era realizada por redes de apoio social como as Misericórdias, e outra privada, com fins lucrativos, que funcionava sob a supervisão da Inspeção Geral da Educação. O “Ministério da Saúde e Assistência” era chamado a prestar apoio a famílias em situação de risco.

Após a revolução de 25 de abril de 1974 foram realizados esforços na democratização da educação. Enfrentaram-se problemas diversos para garantir o acesso universal à escola de todos os cidadãos e erradicar a taxa de analfabetismo, particularmente dos idosos e das mulheres. Os problemas desta época eram de variada ordem: migração da população para as zonas costeiras, em busca de melhores condições de vida; exclusão social; zonas rurais onde viviam crianças isoladas, entre outras. Face a estas modificações sociais, o ME e o MTS reconheceram a necessidade de aumentar o número de vagas para crianças mais pequenas. Também o insucesso escolar fez com que os responsáveis políticos incidissem as suas atenções sobre “a função dos serviços de apoio à infância como meio de proporcionar a todas as crianças e, em particular às mais desfavorecidas, um início de vida mas equilibrado” (ME, 2000:170).

Em 1979, com a publicação do estatuto dos Jardins de Infância e o estatuto das IPSS, verificaram-se diferenças.

Assim, de um lado temos um enquadramento institucional com carácter predominantemente assistencial, social, de ligação às famílias de cariz predominantemente religioso e socio-jurídico privado. Do outro, temos um enquadramento pedagógico inserido nas estruturas formais do sistema escolar, de contexto laico e inserido e controlado directamente pela administração pública estatal (Formosinho & Sarmiento, 2000:9).

Só a partir de 1988 passa a ser exigido o registo das IPSS como condição obrigatória para celebração dos acordos de cooperação e respetivo financiamento. Estas instituições de assistência social de carácter caritativo pretendem o bem-estar de crianças, idosos, desfavorecidos e outros, razão porque se pode falar de uma visão assistencial da educação. Estas têm como finalidade a satisfação das necessidades sociais das famílias e o seu bem-estar.

Esta componente assistencial, associada ao combate à pobreza, ainda existe nos dias de hoje, com especial incidência nas IPSS. Segundo Magalhães (1997:21), “a primeira grande acção junto da infância foi de protecção”.¹⁷⁵

O nosso estudo abrange as IPSS como prestadoras de serviços da CAF na EPE da rede pública.

A lógica de ação assistencial é uma lógica que vai ao encontro dos objetivos organizacionais destas instituições que, entre outros, são os da solidariedade e da protecção às famílias com necessidades e/ou em risco social.

¹⁷⁵ Este assunto foi aprofundado no capítulo 3.

A propósito desta lógica de ação podemos dizer que “a construção das pautas de significação e de conduta, de acordo com os direitos das crianças, é praticamente tão antiga quanto a escola e, no entanto, tem uma grande contemporaneidade” (Sarmiento, 2000:184). Falamos em direitos das crianças, porque estamos a focalizar a lógica assistencial enquanto lógica de apoio às famílias e em particular às crianças.

Segundo Simões (2005:218), podemos salientar “a importância dos mecanismos de facilitação do diálogo com as famílias; a relevância dada às acções de animação socioeducativa”. Podemos assumir este serviço como um serviço local prestado a uma determinada comunidade, que acaba por se assumir como social, de proteção e assistencial, com valências próprias ou negociadas com outros parceiros.

Convém, contudo, estar atento, como nos alerta Estevão (2012:55), que a lógica de proteção “persiste no século XX, só que a proteção dos cidadãos é convocada, não apenas em nome da igualdade, da justiça e da própria democracia, mas também dentro da lógica competitiva do mercado”.

As IPSS têm objetivos e interesses comuns, mas culturas próprias, o que implica uma lógica de ação específica. Estas instituições têm um papel muito importante no desenvolvimento local e no processo de territorialização. Sendo IPSS bem estruturadas, com tradição no trabalho social, atuam localmente a vários níveis como parceiros e com recursos próprios. Julgamos, portanto, que as lógicas assistenciais poderão estar presentes nas IPSS, locais onde, fundamentalmente, se presta serviço social e assistencial (apoio à infância, animação de tempos livres, assistência a idosos e a crianças/jovens com necessidades educativas especiais).

3.4. Lógica de Poder Local

A colaboração entre o poder central e o poder local, no campo da educação, assumiu formas de participação a vários níveis. Verificaram-se mudanças significativas a partir dos meados da década de 90 com o surgimento de alguns normativos, nomeadamente o da LQEPE, o novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão Escolar, a possibilidade de criação de Conselhos Locais de Educação e a elaboração das Cartas Educativas (Baixinho, 2011).

A intervenção da autarquia em relação à EPE tem um desenvolvimento significativo com a aplicação do Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, que estabeleceu

as atribuições e competências da autarquia na EPE, em regime de protocolo de cooperação com o poder central, designadamente por meio de parcerias com os Serviços da Segurança Social.

As autarquias passam a intervir ativamente ao planearem políticas educativas locais, ao apoiarem os estabelecimentos de ensino e ao concretizarem projetos de parceria, que vão colmatar algumas lacunas ao nível local. No trabalho que apresentamos verificámos que as autarquias procuram respostas diversas no que se refere à oferta da CAF, numa perspetiva local. O desenvolvimento local é essencialmente um modo de pensar que defende a necessidade de reintroduzir o humano na lógica do desenvolvimento em que a ação se torne global, valorizando a componente formal e não formal e a formação ao longo da vida (Ferreira, 2005).

O local assume um espaço próprio e valoriza a democracia participativa, levando ao envolvimento de vários parceiros, com vista ao desenvolvimento e à oferta de diversas respostas no meio.

A lógica de desenvolvimento local, segundo Sarmiento (2000:177), “faz centrar as orientações internacionalizadoras da ação escolar na promoção dos valores e dos interesses das comunidades envolventes”. Esta lógica assume alguma margem alargada de descentralização e autonomia e insere-se num sentido geral de localização das respostas educativas às características sociais e culturais dos alunos e das comunidades (Canário, 1992 & Alves *et al.*, 1996). Esta lógica vai ao encontro do interesse concreto e específico das comunidades locais e podemos considerá-la descentralizadora. Segundo Simões (2005:217), “vai acolher e é trespassada por justificações extra-curriculares que anima o local, em grande parte amparadas por visões e posições de política local.” Contudo, e ainda segundo a autora, “a sua origem estará dentro da escola e da necessidade de fazer face aos problemas educativos”.

Atualmente, as autarquias implementam diversas políticas sociais, com alguma autonomia, e de acordo com o Protocolo de Cooperação da Educação Pré-Escolar, de 28 de julho de 1998, as autarquias são parceiras na CAF. Porém, algumas autarquias celebram protocolos com outras instituições/organizações locais, a fim de as mesmas promoverem o desenvolvimento desta componente social. As autarquias transferem as competências que lhes foram atribuídas por lei e pelo Protocolo de Cooperação para outros parceiros da comunidade, resolvendo assim um conjunto variado de situações escolares, que a administração central não soluciona.

Esta lógica é tendencialmente gerada fora dos limites estritos do campo organizacional das escolas, mais propriamente, na intersecção dele com elementos culturais das comunidades locais. A gestação nas escolas de uma lógica de acção de desenvolvimento local pode estar associada à importação, pela escola, de dinâmicas de intervenção comunitária, as quais podem ter nos professores alguns actores especialmente implicados (em concordância com uma concepção engagée da profissionalidade docente), ou por efeito do envolvimento da escola numa rede de desenvolvimento cujo nó central se encontra, normalmente, fora dela (Sarmento, 2000:178).

Apesar da visibilidade e da importância da articulação entre os diferentes parceiros, o nó central mantém-se nas autarquias, entidade que protocola com as instituições a oferta da resposta à CAF. As escolas são apenas parceiras cooperantes com os seus educadores de infância. A lógica de desenvolvimento local acentua os meios e recursos locais, “propondo-se articular a escola com as instituições locais” (Sarmento, 2000:314).

A cultura organizacional predominante desta lógica de acção é uma “*cultura de abertura*” à autarquia, à escola, à comunidade e aos pais. Esta lógica de acção não deixa de se apoiar um pouco na lógica burocrática, uma vez que esta assenta “nos mecanismos de controle, em que a própria participação se faz num quadro de formalizações de tempos e espaços” (Simões, 2005:215).

Dado que os intervenientes e as organizações são diversas, julgamos que as diferentes lógicas de acção e, neste caso, também a lógica de desenvolvimento local confluem por vezes umas nas outras.

3.5. Lógica Empresarial/Mercado

A tendência para a introdução de uma lógica de mercado nos sistemas educativos surgiu na Inglaterra, através do *Education Reform Act de 1988*, progrediu nos Estados Unidos e Canadá, pela Austrália e Nova Zelândia e por outros países ocidentais (Almeida, 2005). Os mercados educativos são vistos como instrumentos que permitem trazer acréscimos de eficiência às atividades de formação, estando-se numa altura em que esses acréscimos de eficiência são apresentados como condição *sine qua non* do desenvolvimento económico. Dale (1994:112) refere que

em educação o termo mercado é mais conotativo do que denotativo. Isto significa que, por vezes, quando se fala de ‘mercadorização da educação’ não se trata senão da implementação de mecanismos de ‘liberalização’ no interior do sistema educativo, ou da introdução de elementos de ‘quase mercado’.

Para Torres (2005) os mercados são vistos como mais eficientes e com custos efetivos menores do que o setor público na provisão de serviços e, ainda, que a competição dos mercados produzirá maiores ganhos para o investimento social do que as políticas burocráticas. Muitas das recentes reformas procuraram derrubar as burocracias centralizadas, substituindo-as por organizações mais flexíveis que permitam diversos sistemas de escolarização e outros. Estas reformas, por vezes, atribuem um papel maior aos setores privados e ao *terceiro sector*¹⁷⁶ na intervenção educativa financiada pelo Estado. O *terceiro setor* surge num contexto de crise económica em que muitas das entidades são organizadas para responder às necessidades das famílias. O Estado procura transportar para o setor educativo a racionalidade empresarial numa procura de tornar os sistemas educativos tão competitivos como os sistemas económicos e as empresas.

Os defensores da “lógica de mercado” baseiam-se em princípios que têm subjacentes a diminuição de custos e de responsabilidades do Estado face à educação.

Barroso (1996:182) diz que é na lógica decorrente destes princípios que sucede a premência de alguns verem a escola “libertada do estado e gerida como uma empresa, no quadro de um sistema de concorrência em que a satisfação do consumidor decide a sua rentabilidade e eficácia”. Neste contexto, Lima (2002:21) faz a seguinte análise:

Ao eleger a racionalidade económica, a optimização, a eficácia e a eficiência como elementos nucleares, os programas de modernização têm tomado por referência privilegiada a actividade económica, a organização produtiva e o mercado, exportando a ideia de empresa para o seio da administração pública.

Segundo o autor, a empresa significa:

um modelo a seguir em termos de capacidade de resposta e de adaptação às pressões do mercado, um exemplo de capacidade de inovação; mesmo as empresas mal sucedidas constituem um bom exemplo, a reter, para as organizações públicas não produtivas, no sentido em que fica mais claro que quem não é eficaz não sobrevive.

Entre as linhas que Sarmiento enuncia como mais significativas, no que se refere ao princípio do mercado, apresentamos aquelas que julgamos mais pertinentes para o nosso estudo:

primeiro, a privatização da oferta pública educativa, através da redução do sector público da educação, do alargamento do sector privado; segundo, a criação de um mercado educacional; terceiro, a substituição dos proclamados ideais democráticos e igualizadores

¹⁷⁶ Santos (1999:14) salienta que o “Terceiro sector é designação residual e vaga com que se pretende dar conta de um vastíssimo conjunto de organizações sociais que não são nem estatais nem mercantis, ou seja, organizações sociais que, por um lado, sendo privadas, não visam fins lucrativos, e, por outro, sendo animadas por objectivos sociais, públicos ou colectivos, não são estatais. Entre tais organizações podem mencionar-se cooperativas, associações mutualistas, associações de solidariedade social.”

no discurso público educativo por valores assentes na racionalidade económica, quarto, a promoção da competição e da concorrência (Sarmiento, 2000:181-182).

Lima (2002) salienta que mesmo a organização pública sem fins lucrativos é vista como uma espécie de mercado, vocacionada para a prestação de “serviços” aos “interessados” ou “utentes”, tendo em vista objetivos consensualmente estabelecidos. Na opinião do autor, é em função das relações custo/benefício, dos objetivos pré- definidos e da persistência dos interesses gerais e individuais dos atores, que se afere o sucesso e a qualidade do serviço prestado.

Ao ser eleita a racionalidade económica, discutem-se políticas de modernização e debatem-se reformas que instituem a racionalização, a otimização e a eficácia como elementos centrais e, por conseguinte, a organização produtiva e o mercado, importando a ideia de empresa para o seio da administração pública. Por isso, Lima (2002:20) salienta:

É sobretudo esta capacidade de relacionamento estreito e dependente entre organização (empresa, como exemplo a seguir) e ambiente (mercado, como realidade omnipresente) que se pretende medir, quantificar, controlar; e é em função das relações de custo/benefício, dos objectivos definidos consensualmente e da perseguição dos interesses gerais e individuais, tomados como coincidentes, que se afere o sucesso e o serviço prestado.

Na lógica de mercado associam-se práticas administrativas e de gestão, situações onde predomina a competição e a concorrência. Os critérios internos da organização subordinam-se aos critérios externos, ou seja, ao mercado externo. A participação e a autonomia perdem prioridade face à exigência de resultados, isto é, a eficiência e a eficácia. Estevão (2012:63) salienta que “de uma forma crua, o mercado deve visar a eficiência económica e não fazem parte dos seus intentos e preocupações a equidade social”. Nesta lógica, e segundo o autor, o que interessa é que a eficiência promova a melhoria de alguns, ainda que à custa da privação de outros. Nesta lógica, por consequência inevitável, há sempre vencedores e vencidos.

Segundo Castro (2011:15) “ têm sido, muitas vezes imputados à escola pública, muitos dos problemas sociais e até económicos do mundo atual, justificando-se que a sua organização demasiado centralizada e burocrática não permitiu responder às múltiplas necessidades e interesses dos indivíduos, dos mercados de trabalho e sociedade em geral”.

A transferência de atribuições e de competências do Estado central para as autarquias locais, tendo como caso específico a organização e a gestão da CAF, permite que estas disponibilizem este serviço local a privados ou contratualizem com outras

entidades o desenvolvimento desta componente social. Assim, a organização, o funcionamento e a gestão da CAF são realizadas de diversas formas, de acordo com a entidade que a promove.

A lógica de mercado verifica-se quando os princípios da organização/entidade são os focados anteriormente e, particularmente, quando as autarquias contratualizam os serviços recorrendo a organizações com fins lucrativos, por exemplo empresas, e estas obedecem aos princípios do mercado.

4. Síntese

A apreciação, em conjunto, das diferentes lógicas de ação permitem distinguir as suas diferenças e verificar as suas semelhanças.

No quadro n.º 6 apresentamos uma pequena sùmula dos principais elementos que julgamos caracterizar as lógicas que apontámos.

Quadro n.º 6 - Lógicas de Ação na Componente de Apoio à Família

Lógicas de Ação	Lógica Burocrática	Lógica Familiar/ Parceria	Lógica Assistencial/ Comunitária	Lógica de Poder Local	Lógica Empresarial/ Mercado
Fatores Hegemónicos					
Participação		x	x	X	
Identities locais		x	x	X	
Diversidade de Recursos		x	x	X	
Conflito de Interesses		x		X	x
Centralização de decisões	x				x
Subsidiariedade		x	x	X	

Assim, no Quadro n.º 6 podemos sintetizar as lógicas de ação apresentadas onde se salientam os fatores hegemónicos que julgamos melhor explicitarem o nosso estudo e as lógicas de ação aí presentes. O estudo foi realizado em três concelhos com identidades próprias, com prestadores de serviços da CAF diferenciados e, neste sentido, as lógicas de ação preponderantes remetem-nos para a análise do papel das escolas, do poder autárquico, das associações de pais e das IPSS. Através das intenções, dos meios, dos processos e dos fins da ação organizacional desenvolvida podemos encontrar o sentido da ação que percorre estas organizações, onde verificamos formas diferentes de poder, de

querer, de valorizar, de sentir, de representar, de agir e de decidir, tendo em conta o contexto específico da CAF.

PARTE II

A COMPONENTE DE APOIO À FAMÍLIA: TRÊS CASOS EM ANÁLISE

CAPÍTULO 5

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“Cada investigação é um caso único que o investigador só pode resolver recorrendo à sua própria reflexão e ao seu bom senso”.
(Quivy e Campenhoudt, 1992:159)..

Introdução

Uma pesquisa empírica é uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar. Segundo Hill e Hill (2000:19), todas as ciências naturais, bem como as sociais, têm por base investigações empíricas porque as observações deste tipo de investigação podem ser utilizadas para construir explicações ou teorias mais adequadas.

Nos capítulos anteriores, revelámos a perspetiva teórica enquadradora da nossa problemática e da nossa pesquisa empírica. Neste capítulo referir-nos-emos aos objetivos do nosso estudo, às suas questões e ao modelo de análise adotado, ao estudo de casos como estratégia de investigação, às técnicas e instrumentos de recolha de dados e à análise dos dados.

Num trabalho de investigação, tendo em conta o estudo empírico que pretendemos levar a cabo, é primordial definir a metodologia a adotar. Strauss e Corbin (2008) definem metodologia como “uma forma de pensar sobre a realidade social e estudá-la”.

Conhecer, compreender, analisar, problematizar e inferir não são atos simples. Assim, concordamos com Silva e Pinto (2009:10) ao referirem que

ao procurarmos conhecer a realidade social, vamos construindo, a respeito dela, e mediante quadros categoriais, operadores lógicos de classificação, ordenação etc., mediante processos complexos influenciados ainda pelas nossas necessidades, vivências, interesses - vamos construindo instrumentos que proporcionam informação sobre essa realidade e modos de a tornar inteligível.

Consideramos que a *metodologia* é a lógica dos procedimentos científicos capazes de ajudar a explicar, não só os resultados da investigação, como também o próprio processo de construção do estudo empírico. Surge, portanto, associada à “ciência que estuda os métodos científicos como as técnicas de investigação” (Pardal & Correia, 1995:10).

As metodologias indicam caminhos a percorrer por uma investigação, desembocando em conhecimentos estruturados à luz de uma matriz teórica. Podemos considerar a metodologia como “a análise sistemática e crítica dos pressupostos, princípios e procedimentos lógicos que moldam a investigação de determinados problemas sociológicos” (Lima, 1981:10). Esta definição permite-nos estar atentos à metodologia a utilizar e estabelecer a estratégia de pesquisa que nos ajude a sistematizar e a organizar a recolha de dados e a obtenção de resultados através de técnicas.

Uma das tarefas da metodologia prende-se com a classificação dos métodos a utilizar numa investigação (Almeida & Pinto, 1995:93-94) e com a sua clarificação face aos objetivos e ao objeto do estudo.

Relativamente ao método, Pardal e Correia (1995:10) referem que este se entende como sendo

um conjunto de operações, situadas a diferentes níveis, que têm em vista a consecução de objetivos determinados. Corresponde a um corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a selecção e a articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica.

Trata-se, portanto, de um conjunto de procedimentos que permite ao investigador seleccionar as técnicas mais adequadas.

Assim, podemos dizer que “os métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados” (Quivy & Campenhoudt, 1992:23). Como afirmam Pardal e Correia (1995:10), “o método é seleccionado e (re)inventado em função dos objetivos da investigação”, ou seja, cada estudo procurará o método que melhor se adequa à sua finalidade.

1. Objetivos do Estudo

A educação de infância sempre se caracterizou por uma grande diversidade de serviços responsáveis pela sua gestão, condições e locais de funcionamento. Inicialmente, os serviços surgiram para cumprir uma função social e só, posteriormente, foi reconhecida a importância da sua função educativa. Com a publicação da LQPE é clarificada a função educativa e a função social da EPE. A CAF surge como resposta à componente social e apresenta-se-nos como um amplo e diversificado objeto de estudo, dado que envolve vários parceiros.

O nosso estudo incide na CAF e, particularmente, em três tipos de prestadores de serviços desta componente social: associações de pais, autarquias e IPSS.

Partindo da questão: “Quais as lógicas de acção presentes na Componente de Apoio à Família tendo em conta os diferentes prestadores de serviços, designadamente: Associações de Pais, Autarquias e Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS)?”, estabelecemos os seguintes objetivos:

- 1) Conhecer o funcionamento da CAF nos diferentes prestadores de serviços;

- 2) Identificar as lógicas de ação inerentes a cada tipo de prestador de serviços;
- 3) Compreender os motivos que levam as IPSS a dar resposta à CAF dos jardins de infância da rede pública;
- 4) Perceber as razões que levam as associações de pais a dar resposta à CAF;
- 5) Entender os motivos que levam as autarquias a apostar na resposta da CAF ao nível da EPE;
- 6) Identificar as políticas educativas locais, inerentes à escolha dos prestadores da CAF;
- 7) Perceber quais as relações existentes entre autarquia, agrupamentos de escolas e prestadores de serviços.
- 8) Verificar como percecionam os diretores das escolas a intervenção de outros parceiros na implementação e na oferta deste serviço social.

Tendo em vista atingir os objetivos a que nos propusemos, e enquadrada teoricamente a problemática na qual o estudo se insere, pretendemos analisar quais as lógicas de ação existentes entre os diferentes prestadores de serviços na CAF em três concelhos: *Concelho do Mar*, onde o prestador de serviços é a autarquia, *Concelho da Ria*, onde os prestadores de serviço são as associações de pais e *Concelho da Praia*, onde os prestadores de serviço são as IPSS.

2. Metodologia Qualitativa

Metodologicamente, o estudo aqui apresentado enquadra-se na investigação qualitativa, isto é, uma investigação que se realiza sobre determinados fenómenos sociais ocorridos no seu meio natural e na qual o investigador se mostra, se propõe, se posiciona e é entendido como principal instrumento na interpretação dos mesmos (Bogdan & Biklen, 1994).

Tendo como objetivo compreender a realidade social dos indivíduos, grupos e culturas e tendo por base uma abordagem interpretativa da realidade social, a investigação qualitativa revela-se uma forma de estudo da sociedade, centrada na forma como as pessoas interpretam e dão sentido, não só às suas experiências, mas também ao mundo em que vivem, permitindo, desta forma, a análise de conceitos relativos a sentimentos e a emoções e à forma como estes são vividos pelas pessoas.

As pesquisas qualitativas são, na sua grande maioria, voltadas para a descoberta, identificação, descrição aprofundada e criação de explicações, tendo sempre como objetivo a procura do significado e da intencionalidade dos atos existentes nas relações sociais e nas estruturas sociais, daí a grande importância do processo vivido.

O termo investigação qualitativa

agrupa diversas estratégias de investigação que partilham de determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas (...). As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outras sim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (Bogdan & Biklen, 1994:16).

Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994), “expressão investigação qualitativa tende, pois, a ser considerada como uma expressão genérica que remete quer para o tipo de dados produzidos por uma investigação quer para os métodos ou postulados que lhes estão associados”.

A metodologia qualitativa procura, ainda, a globalidade, a compreensão dos fenómenos, estudando “a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte sobretudo dos próprios dados, e não de teorias prévias, para as compreender ou explicar” (Almeida & Freire, 2003:101-102).

Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994:47-51), a investigação qualitativa contém cinco características:

A fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Embora na abordagem qualitativa não existam regras metodológicas fixas e totalmente definidas, existem estratégias e abordagens de recolha de dados que não deverão ser confundidas com a ausência de metodologia ou com arbitrariedade.

Nesta linha, é predicado do investigador observar as pessoas e as interações entre elas, participando em atividades, entrevistando pessoas, conduzindo histórias de vida ou estudos de caso e/ou analisando documentos já existentes.

Realçamos a abordagem qualitativa, porque esta permite descrever e interpretar, de forma aprofundada, a realidade que pretendemos eleger como objeto de estudo.

Strauss e Corbin (2008:24) referem que há três componentes principais na pesquisa qualitativa: primeiro, há os *dados*, que podem vir de várias fontes, tais como entrevistas, observações, documentos e outros; segundo, há os *procedimentos*, que os pesquisadores podem usar para interpretar e organizar os dados; o terceiro componente para estes autores são os relatórios escritos e verbais.

A investigação qualitativa é caracterizada pela multiplicidade de métodos e técnicas utilizadas. No contexto do presente estudo, a opção metodológica adaptada recaiu na utilização do método estudo de caso, como suporte de investigação.

3. Estudo de Casos como Opção Metodológica

“O estudo de caso é apenas uma das muitas maneiras de fazer pesquisa em ciências sociais” (Yin, 2005:19). Com o desenvolvimento das ciências sociais, o método de estudo de caso foi ganhando preponderância. Este método procura responder à subjetividade que marca o mundo social, através da interpretação dos significados e das experiências dos atores sociais.

No estudo de caso, analisa-se o caso ou um pequeno número de casos em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se, para isso, a todos os métodos que se revelem apropriados (Yin, 2005:32)

O mesmo autor refere que um aspeto importante do estudo de caso é a utilização de múltiplas fontes de evidência que convergem no mesmo sentido, por isso, neste método, o investigador pode utilizar técnicas de recolha de dados diversificadas tanto quantitativas como qualitativas, com prevalência do qualitativo se inserirmos este método numa perspetiva humanístico-interpretativa (Yin, 2005:31-32)

Uma das características que nos parece fundamental neste tipo de estudo é que o caso seja bem delimitado e toda a dinâmica da investigação aconteça ao seu redor. Também Pardal e Correia (1995:23) se referem ao estudo de caso como “estudos que correspondem a um modelo de análise intensiva de uma situação em particular” ou, como referem Lüdke e André (1986:19), num estudo de caso “o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-a como um todo”.

Como qualquer outro método, o estudo de caso tem vantagens e desvantagens. Segundo Bell (1997: 23),

a grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico, ou situação, e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso. Estes processos podem permanecer ocultos num estudo de maior dimensão, mas poderão ser cruciais para o êxito ou fracasso de sistemas ou organizações.

Para outros, o estudo de caso é um método que apresenta falta de rigor científico, essencialmente devido às generalizações que são feitas a partir destes estudos. É um facto que as generalizações destes estudos são limitadas mas, e como refere Pardal e Correia (1995: 24), “não é só o poder de generalização que dá autenticidade a uma metodologia”. Como qualquer outro método, quando aplicado, deve ser orientado por um esquema teórico subjacente à recolha de dados, dados esses que se devem apoiar nas hipóteses corretamente formuladas.

O estudo de caso visa retratar a realidade de forma completa e profunda, procurando revelar a multiplicidade de dimensões presentes na situação de estudo, focalizando-a como um todo. São estudos que procuram compreender as estratégias dos atores individuais e coletivos no contexto em que se situam. O contexto será, segundo Canário, Rolo e Alves, (1997:109-110), “Um sistema de acção colectiva em que os actores têm capacidade de definir e redefinir as “regras do jogo colectivo” de onde resultam factores de contingência marcados pela imprevisibilidade”.

Mais do que uma metodologia, um estudo de caso é essencialmente um *design* de investigação.

Sabendo que uma das tarefas mais difíceis para quem se propõe fazer investigação qualitativa, em educação, é proceder à escolha de metodologias e de instrumentos de análise adequados aos fins propostos e à explicação do fenómeno social em referência, neste caso, verificar quais as lógicas de acção existentes nos prestadores do serviço da CAF, a escolha destes casos não foi aleatória, mas resultou de investigação e de estudos realizados anteriormente pela investigadora.

A escolha do método terá que ter em conta o objeto de estudo, isto é, o que se pretende pesquisar, que sujeitos constarão do estudo e em que condições serão recolhidos os dados. Deste modo, julgamos que o estudo de caso se adequa ao estudo que pretendemos desenvolver, isto porque, tendo em conta a necessidade de todos os EEPE promoverem e implementarem a CAF, temos como principal objetivo compreender as lógicas de acção dos diferentes prestadores destas atividades de animação sócio educativa, bem como analisar o grau de satisfação das famílias.

Ludke e André (1986:19) consideram que no estudo de caso

o pesquisador recorre a uma variedade de dados colectados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos informantes [...] com essa variedade de informações, oriunda de fontes variadas, ele poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas.

Também Costa (1986:140) declara que um processo de estudo de caso “não se pode socorrer duma única técnica, mas duma pluralidade delas, accionadas alternadamente ou simultaneamente pelo investigador”.

Para Lessard-Hérbert (1996:78), este modo de investigação permite avaliar vários casos, mas relacionando-os com os outros, a fim de mostrar, através da análise comparativa produzida pelo investigador, constantes ou características comuns aos diferentes casos.

Em termos de estratégias e de procedimentos de investigação, este método implica, frequentemente, o uso combinado da observação participante, das entrevistas não estruturadas ou semi-estruturadas e da análise documental, tendo em vista o estudo das situações sociais do ponto de vista dos participantes.

Assim, o estudo de casos constitui a nossa opção metodológica para o estudo empírico. De acordo com o já referido, o estudo de caso implica um contexto. Neste estudo, os contextos são três municípios, que designamos por Concelhos do *Mar*, da *Ria* e da *Praia*, que prontamente designámos por estudo de caso.

Segundo Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (1994:170), a comparação multicaseos visa descobrir convergências entre vários casos.

4. Técnicas de Investigação

Após a escolha do método, é necessário averiguarmos as técnicas que melhor o servem, neste caso, o selecionado para o nosso estudo foi o estudo de caso.

O estudo de caso é uma investigação de natureza empírica e, por isso, baseia-se, essencialmente, em trabalho de campo ou em análise documental, estuda uma dada entidade no seu contexto real, retirando as possíveis fontes múltiplas de evidência como entrevistas, observações, documentos e artefactos (Yin, 2005).

Não podemos esquecer que “as técnicas compreendem procedimentos específicos com os quais os sociólogos obtêm e ordenam os seus dados antes de manipulá-los lógica e estatisticamente” (Goode & Halt, 1979:8).

Segundo Pardal e Correia (1995:23),

num estudo de caso, [...], o pesquisador pode recorrer a uma grande diversidade de técnicas, facto que tanto pode ser determinado pelo quadro teórico de que se possa ter socorrido e das hipóteses que tenha elaborado, como da especificidade da situação, ou de ambas as condições: inquérito por questionário, entrevista, análise documental, observação participante [...]"

Neste modo de investigação, o processo de recolha de dados pressupõe um carácter “fluido e aberto”, isto é, o processo de recolha de dados resulta, em grande medida, das interações que se vão estabelecendo entre investigadores e participantes (Canário, Rolo & Alves, 1997:110).

A validade e fidelidade dos resultados de uma investigação dependem, em larga medida, da validação do processo de recolha de informações. Segundo De Ketele e Roegiers (1993:220), a validação de informação assegura ao investigador aquilo que quer recolher como informações e que as informações que realmente recolhe, e o modo como as recolhe, servem, adequadamente, o objetivo da investigação.

Uma vez que pretendemos aferir quais as lógicas de ação presentes na CAF, tendo em conta os diferentes prestadores de serviços, designadamente associações de pais, autarquias e IPSS, entendemos ser adequado ouvir os vários intervenientes neste processo. Assim sendo, julgámos pertinente recorrer a várias técnicas para recolha de informação. Contudo, poderemos classificar a entrevista como a principal técnica aqui utilizada e a análise documental, as notas de campo e a observação, como técnicas subsidiárias.

4.1. A Entrevista

A entrevista é uma técnica muito utilizada na investigação social, possibilita conhecer o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta ou não gosta e o que pensa (atitudes e crenças) (Silveirinha, 2007:164) e “permite ao investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy & Champenhoudt, 1992: 193).

A entrevista afigura-se como sendo um dos processos mais diretos para a obtenção de informações sobre determinado fenómeno. Esta baseia-se num conjunto de questões, que são formuladas às pessoas que estejam, de alguma forma, envolvidas no fenómeno. Nas entrevistas, as pessoas refletirão os seus interesses e perceções, e, considerando que cada pessoa tem a sua própria forma de interpretar a realidade, as mesmas proporcionam

um vasto leque de perceções sobre o fenómeno (ou mesmo ausência do mesmo), facultando, assim, uma base para a sua interpretação (Tuckman, 2005: 517).

Bogdan e Biklen (1984:134) referem que a entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, dirigida por uma delas, com o objetivo de obter informações sobre a outra. Pardal e Correia (1995:64) chamam a atenção para a necessidade de uma preparação muito cuidadosa dos entrevistadores, tanto ao nível dos conhecimentos do assunto tratado, como dos comportamentos face ao entrevistado.

A entrevista, segundo Pardal e Correia (1995:65-66), pode ser de dois tipos: entrevista estruturada e não estruturada. Aparece ainda uma variante no limite destes dois tipos que é a entrevista semi-estruturada, que nem é inteiramente livre e aberta, nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas *à priori*.

- **Entrevista estruturada** - aquela que é pormenorizadamente organizada, desde a formulação das questões à sua sequencialidade e linguagem utilizada. Este tipo de entrevista, apesar de apresentar rigor a nível técnico, implica, da parte do entrevistador e do entrevistado, uma certa limitação na sua liberdade de atuação, ou seja, o entrevistador segue religiosamente o guião da entrevista e o entrevistado só deve responder unicamente ao que lhe é perguntado.
- **Entrevista não-estruturada** - é o tipo de entrevista em que existe uma maior liberdade de atuação. A entrevista surge, assim, mais como um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado, embora o entrevistador não possa induzir as respostas do entrevistado. Este tipo de entrevistas pode surgir sobre duas formas: a entrevista não - dirigida (há uma conversa que flui livremente) e a entrevista dirigida (a conversa apesar de fluir livremente gira em torno de um tema).
- **Entrevista semi-estruturada** - trata-se de uma entrevista que estabelece um ponto intermédio entre as anteriores, no fundo o entrevistador guia-se por um conjunto de perguntas que vão sendo colocadas ao entrevistado à medida que a conversa avança, sem que para isso tenham de seguir uma linha orientadora estática. As questões são colocadas, oportunamente, à medida que a conversa evolui.

Quivy e Campenhoudt (1992:194) referem-se à entrevista semi-estruturada como “semidirectiva” ou “semidirigida” e dizem que neste tipo de entrevistas

o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou. [...] Tanto quanto possível ‘deixará andar’ o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier.

A opção por um ou outro dos modelos de entrevista apresentados depende, entre outros fatores, do objeto de estudo e das características da população alvo.

A opção pela entrevista, para esta investigação, prende-se com o facto de esta técnica permitir recolher dados que de outra forma seria muito difícil de obter. Permite também ao investigador ser co-participante na entrevista. Segundo Bell (1997:118),

a grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos [...] A forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc) pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria.

A mesma autora acrescenta que “uma resposta numa entrevista pode ser desenvolvida e clarificada”. Daí a importância da sua utilização em estudos desta natureza.

Sousa (2005:248) apresenta vantagens da entrevista como instrumento de investigação.

- Estabelece um envolvimento pessoal do entrevistado;
- Possui flexibilidade para se poder adaptar às necessidades de cada situação, de cada sujeito e de cada questão;
- Há a possibilidade do entrevistador repetir ou esclarecer as suas perguntas, formulando-as diferentemente, de modo a que sejam perfeitamente compreendidas pelo entrevistado;
- O sujeito pode ser questionado directamente, para melhor explicar as suas respostas.

A entrevista também apresenta inconvenientes, nomeadamente consome muito tempo (Bell, 1997:118), limita a recolha de informação e também impede a sua aplicação a grandes universos (Pardal & Correia, 1995:64).

No nosso estudo, optámos pela entrevista semi-estruturada, porque através dela podemos orientar o diálogo e possibilitar aos entrevistados que manifestem a sua opinião de forma aberta. A entrevista permite a recolha de informações que, de outra forma, seria difícil de obter.

A construção do guião da entrevista tem por base os objetivos do estudo e serve apenas como orientação. A ordem do guião nem sempre é conseguida uma vez que, em determinados momentos, deixamo-nos conduzir pelo entrevistado que responde a outras questões, sem que essas tenham sido formuladas. Sobre a flexibilidade da entrevista semi-estruturada, Pardal e Correia (1995:65) salientam, “o entrevistador possui referencial de perguntas-guia, suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião [...] deseja-se que o discurso do entrevistado vá fluindo livremente”.

No decorrer da entrevista, o entrevistador tem um papel fundamental, sendo necessário que saiba dosear a sua intervenção, de forma a não influenciar as respostas nem desmoralizar a entrevista.

Nesta metodologia, o investigador recorre a uma variedade de informações, codificadas em diferentes momentos, em situações variadas e com uma diversidade de informantes. Com esta multiplicidade de informações, estas poderão cruzar-se e descobrir novos dados ou afastar hipóteses.

Neste modo de investigação, o processo de recolha de dados resulta, em grande medida, das interações que se vão estabelecendo entre investigadores e participantes. Interessa não apenas recolher uma grande quantidade de dados, mas sim dados com qualidade, que possam proporcionar solidez ao objeto de estudo.

4.2. Análise Documental, Observação e Notas de Campo

Análise documental

Segundo Bardin (1977:46), “O objectivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento”. De acordo com Pardal e Correia (1995:74), “a recolha de informação através de documentos é necessária em qualquer investigação e constitui uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina”.

Os documentos surgem como uma “*fonte poderosa*” da qual se retiram evidências que acabam por fundamentar as afirmações e declarações do investigador. São como que uma «*fonte “natural”*» de informação, que surge de uma forma contextualizada e que fornece informações sobre o contexto em estudo. Além disso, a análise documental, segundo estas autoras, pode complementar as informações que foram recolhidas por outras técnicas (Lüdke & André, 1986:39).

No presente estudo, o acesso a qualquer documentação enriquecedora da análise que se pretendeu fazer foi facilitada pela confiança que os interlocutores dos agrupamentos, das associações de pais, das autarquias e das instituições envolvidas depositaram no investigador.

Esta técnica de recolha de dados tem suscitado algumas interrogações em termos de relevância, no entanto, apresenta vantagens, *pois* “os documentos internos podem revelar informações acerca da cadeia de comando oficial e das regras e regulamentos oficiais. Podem também fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual o valor dos membros da organização” (Bogdan & Bilken, 1994: 181).

Os documentos constituem, então, fontes de fácil e imediata consulta e para a sua análise não há interferências no ambiente e nas relações sociais dos sujeitos em estudo.

Optámos pela análise documental porque julgamos pertinente a recolha de informações nos seguintes documentos institucionais dos agrupamentos de escola e das IPSS, bem como das associações de pais e autarquias: Regulamentos Internos, Projetos Educativos, Projetos Curriculares de Agrupamento/Instituição, Planos Anuais de Atividades, Regulamentos da CAF, Protocolos de Cooperação celebrados entre as autarquias e as associações de pais e entre as IPSS, Cartas Educativas. Nesta análise vimos a possibilidade de complementar os dados recolhidos através das outras técnicas - entrevista, observação e notas de campo.

Observação

Segundo Quivy e Champenhoudt (1992: 165) “A observação directa é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados”. Esta observação apela directamente ao seu sentido de observação, incide sobre todas as evidências e o investigador regista as informações. Os sujeitos observados não intervêm na produção da informação pesquisada, esta é expressa e recolhida directamente deles pelo observador.

A observação que cada um de nós faz na nossa vida diária é influenciada pela nossa história pessoal, o que nos leva a realçar uns aspetos e a descurar outros. Assim, de que forma podemos nós confiar na observação como método científico? Segundo Lüdke e André (1986:25), “a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática”. Isto implica uma preparação rigorosa do observador. É necessário planear a observação e

estarmos atentos a algumas questões tais como “o quê” e o “como” observar (Lüdke & André, 1986:25).

A observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. A observação possibilita um contacto pessoal do pesquisador com o estudo a ser pesquisado, apresentando algumas vantagens. O observador pode recorrer a conhecimentos e a experiências pessoais como auxiliares no processo a estudar. Esta técnica de recolha de dados permite que o observador esteja em contacto directo com o fenómeno a estudar, o que permite “ver para crer”. De acordo com Lüdke e André (1986:26), as técnicas de observação são úteis para “descobrir” aspetos novos de um problema, também permite uma recolha de dados que de outra forma não conseguimos obter. Esta técnica apresenta também algumas críticas: a mais abordada é a de que se baseia muito na interpretação pessoal.

No estudo que estamos a desenvolver, a observação direta é uma mais-valia, porque conseguimos obter informações que, de outra forma, era custoso. A observação possibilita-nos a celeridade na obtenção das informações internas das organizações, dos grupos e outros, que não seriam facilmente detetadas a partir de outras técnicas, bem como aprofundar o conhecimento da realidade, em virtude de trabalharmos em direto com as fontes de acesso à informação. São informações adicionais ao estudo. O facto de realizarmos uma visita de campo ao “local” escolhido para o estudo de caso, permite-nos estar presentes, vermos, ouvirmos e adquirimos informação. “Estas observações servem como outra fonte de evidências de um estudo de caso” (Yin, 2005:120).

Enquanto observadores, tentamos distanciar-nos, o mais possível, de alguns pré-conceitos de modo a registar, de forma objetiva, as informações recolhidas.

Segundo Peretz (2000:35), “A observação directa testemunha comportamentos efectivamente dos indivíduos que trabalham ou agem num quadro institucional ou regulamentar, do qual dão uma indicação prática no decurso dos seus actos habituais”; “Recolhe as palavras utilizadas pelos indivíduos observados a fim de caracterizar as pessoas, as situações e os objectos com os quais estão relacionados” (Peretz, 2000:36).

Este tipo de observação permite-nos, também, a realização da triangulação dos dados recolhidos, o que poder ser útil “para descobrir se as pessoas fazem o que dizem fazer, ou se se comportam da forma como afirmam comportar-se” (Bell, 1997:142).

Notas de Campo

Bogdan e Biklen (1994:211) dizem que,

Sempre que considerar que um acontecimento a que assistiu ou um diálogo em que se envolveu é relevante, anote as imagens que estes lhe despoletam. Quando acontecer alguma coisa que lhe faça lembrar incidentes ocorridos noutras situações, registe estas associações ... Se achar que se fez luz na compreensão de alguma coisa que previamente não estava clara para si registe este facto.

Também, de acordo com Ferreira (2003:134), “Na componente descritiva das notas de campo, a principal preocupação do investigador é a de captar uma imagem por palavras do local, das pessoas, das acções e das conversas observadas”.

As notas de campo não são dados puros, mas sim detalhes escolhidos pelo investigador através das suas interpretações e constructos mentais (Flick, 2004:181-182; Gray, 2004:247). Moreira (1994:129) afirma mesmo que “o investigador deve produzir três tipos de notas: notas de memória, notas-resumo e anotações completas”. As notas de memória caracterizam os acontecimentos em geral: quem estava presente, quem falou e o que disse, que interações ocorreram, entre outros pormenores; as notas de memória devem, em seguida, ser alteradas para notas-resumo que “incluam palavras-chave, frases, citações representando segmentos mais extensos de comportamentos verbais e não-verbais observados e que estimulam a memória” para preparar as notas completas (Moreira,1994:129).

No caso concreto do nosso estudo, as notas de campo não constituíram uma técnica usada de modo sistematizado e organizado, porém permitiram que o observador realizasse registos recolhidos no local do estudo, fizesse um pequeno diário e procedesse à reflexão e análise do estudo. Assim, relativamente às notas de campo, estas foram redigidas na sequência de contactos estabelecidos com educadores de infância e diretores dos agrupamentos de escolas dos concelhos em estudo. Recolhemos informações em diversos contextos informais: espaços/momentos de formação, encontros de educadores de infância, cerimónias, reuniões, bem como outras iniciativas promovidas pelos agrupamentos de escolas e autarquias.

5. Tratamento de Dados: Análise de Conteúdo e Categorização

A análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e tem por objetivo a sua interpretação. A análise

deve ser efetuada de acordo com determinadas regras, obedecer a instruções claras e precisas e assim se torna objetiva, para que investigadores diferentes, que analisem o mesmo estudo, possam obter os mesmos resultados (Carmo & Ferreira, 1998:251).

Segundo Guerra (2002:62), a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva, que visa dar conta do que nos foi narrado, e uma dimensão interpretativa, que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos, cuja articulação permite formular as regras de inferência. A autora refere ainda que “a análise de conteúdo de todo o material recolhido numa pesquisa qualitativa não é um procedimento neutro, decorrendo o seu accionamento e a sua forma de tratamento do material do enquadramento paradigmático de referência”.

Para Bardin (1977:31), “A análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*”, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens

Vala (1990:104) considera importante a descrição dos dados obtidos, mas estes devem ser interpretados e deve atribuir-se-lhes sentido, ou seja, devem ser feitas inferências:

A análise de conteúdo permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objecto de análise, ou até, por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens. A finalidade da análise de conteúdo será pois efectuar inferências, com base numa lógica explícita, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.

Podemos verificar que a análise de conteúdo é uma técnica que possibilita ao investigador apresentar dados, interpretá-los e apresentar algumas deduções na sua leitura.

Vala (1990:106) menciona que a análise de conteúdo pode ser uma vantagem em algumas investigações empíricas, visto que, muitas vezes, funciona como uma técnica “*não obstrutiva*”. Contudo, a investigação empírica debate-se com um problema quando se trata de recorrer a indivíduos como fonte de informação. Por isso, é essencial saber que,

em tais condições as respostas são afectadas por um certo número de enviesamentos, pelo menos potenciais, decorrentes da consciência que os sujeitos têm de que estão a ser observados ou testados, dos constrangimentos associados ao papel do entrevistado ou respondente, da interacção entrevistador-entrevistado, etc..

Ainda de acordo com Vala (1990:107), a análise de conteúdo tem como vantagem “o facto de poder exercer-se sobre o material que não foi produzido com o fim de servir a investigação empírica”.

No presente estudo, tendo em consideração a sua adequação e tradição na análise descritiva e interpretativa, optámos pela análise de conteúdo.

As 56 entrevistas realizadas foram gravadas e, posteriormente, foi efetuada a transcrição integral das mesmas. Foi preocupação da investigadora preservar a oralidade dos sujeitos, para que nada fosse alterado. A transcrição das entrevistas tornou-se um processo muito moroso dado o número elevado das mesmas, porém, este trabalho contribuiu para que conseguíssemos alguma familiaridade com o que foi referido pelos entrevistados. Uma vez transcritas e impressas, procedemos a uma leitura cuidadosa de cada entrevista, uma leitura flutuante dos dados recolhidos, no sentido de reviver as impressões e orientações (Bardin, 1997:96) que os textos proporcionam tendo em atenção as temáticas abordadas.

Na leitura das entrevistas, procurámos estar atentos às palavras que se repetem, em determinadas frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos que se destacavam (Bogdan & Biklen, 1994:221), com o objetivo de construir categorias de codificação (Bogdan & Biklen, 1994:221; Bardin, 1997: 103-104; Quivy & Campenhoudt, 1992:228).

Na definição das categorias, tivemos em consideração o enquadramento teórico e objetivos do estudo, bem como o conteúdo das entrevistas, a análise documental e o trabalho de campo.

Bardin (1997:117) define categorização como sendo:

uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação [...] com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns desses elementos.

Esta fase “é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: o *inventário*: isolar os elementos e a *classificação*: repartir elementos, e portanto procurar ou impor uma certa organização às mensagens” (Bardin, 1997:118). Assim, procurámos organizar um quadro com as categorias enunciadas, para que a leitura dos dados recolhidos se tornasse mais simples e precisa.

Procurámos estar atentos aos requisitos que, segundo Bardin, um conjunto de categorias boas deve possuir:

- *A exclusão mútua*: Esta condição estipula que cada elemento não deve existir em mais de uma divisão [...].
- *A homogeneidade*: [...] Um único princípio de classificação deve governar a sua organização [...].
- *A pertinência*: Uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido [...].
- *A objectividade e a fidelidade*: As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises [...].
- *A produtividade*: [...] Um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis índices de interferências, em hipóteses novas e em dados exactos) (Bardin 1997:119-120).

Na leitura das entrevistas fomos identificando as dimensões de análise, relativamente às quais definimos um conjunto de categorias e de subcategorias, construindo, assim, uma grelha que serviu de suporte à análise do conteúdo de cada uma delas. De acordo com Lüdke e André (1986:42),

a construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse.

Concordamos com as autoras uma vez que à medida que analisávamos o conteúdo das entrevistas, algo de novo surgia, categorias, subcategorias que fomos acrescentando às previamente estabelecidas.

6. Design da Investigação e Participantes

A fim de satisfazermos os objetivos a que nos propusemos, realizámos o estudo em três concelhos da Região Centro. A opção pelos concelhos denominados do *Mar, da Ria e da Praia* (nomes fictícios) deveu-se, essencialmente, ao facto de cada um deles ter a particularidade que nos propusemos estudar, bem como conhecermos e termos algum contacto pessoal com os mesmos, o que, constitui um elemento facilitador das nossas deslocações e integração no contexto de investigação.

Tendo em conta o que caracteriza um estudo de caso e a necessidade de recolha de dados, recorreremos à análise documental, ao inquérito por entrevista, à observação direta e às notas de campo.

Neste trabalho, optámos por construir seis guiões de entrevista semi-estruturada que poderão ser consultados nos anexos: Anexo 1, guião para a entrevista aos representantes e/ou presidente da autarquia dos *Concelhos do Mar, da Ria e da Praia*; Anexo 2, guião dirigido aos diretores dos agrupamentos de escola dos *Concelhos do Mar, da Ria e da Praia*); Anexo 3, guião para educadores de infância dos três concelhos; Anexo 4, guião para presidentes das associações de pais dos concelhos em estudo; Anexo 5, guião dirigido aos diretores das IPSS do *Concelho da Praia*; e, por fim o Anexo 6, guião para animadoras da CAF dos três concelhos.

Tal como já referimos, o tipo de entrevista aplicado foi a semiestruturada. Esta permite abordar diversos tópicos comuns a todas as situações. A todos os inquiridos foram colocadas as questões que constavam do guião, mas os entrevistados tiveram liberdade na resposta. Realizámos 56 entrevistas envolvendo informantes privilegiados que, como já referimos, subdividimos em seis tipos de interlocutores. As entrevistas foram distribuídas por três agrupamentos de escolas do *Concelho do Mar*, seis agrupamentos de escolas do *Concelho da Ria* e um agrupamento de escolas do *Concelho da Praia*. Apenas um agrupamento de escolas, do *Concelho da Ria*, não se mostrou disponível para realizarmos as entrevistas.

Quadro nº 7 - Distribuição e número de entrevistados

Concelhos	Representante da Autarquia	Agrupamento Diretores	Educadores de Infância	Associações de Pais	Animadores	Diretores IPSS	Total
<i>Mar</i>	1	3	3	3	3	-	13
<i>Ria</i>	1	6	6	5	6	-	24
<i>Praia</i>	1	1	5	3	4	5	19
Total	3	10	14	11	13	5	56

Ao selecionarmos estes interlocutores, pretendemos abarcar os principais intervenientes envolvidos neste estudo, de forma a podermos analisar o problema sob pontos de vista diferenciados, o que, em nosso entender, enriquece o estudo e facilita a sua compreensão.

Construímos a amostra da entrevista recorrendo àqueles que considerámos *informantes privilegiados* (Libório, 2004:301) ou, como referem Albarello, Digneffe, Hiernaux *et al* (2005:103), apresentam um “carácter exemplar”.

Preocupámo-nos em construir uma amostra diversificada que nos proporcionasse dados importantes para o estudo em causa.

Relativamente à seleção das pessoas interrogadas, Albarello, Digneffe, Hiernaux *et al.* (2005:103) referem-se à construção da amostra de um estudo qualitativo dizendo que

a questão da representatividade, no sentido estatístico do termo, não se coloca. O critério que determina o valor da amostra passa a ser a sua adequação aos objectivos da investigação, tomando como princípio a diversificação das pessoas interrogadas e garantindo que nenhuma situação importante foi esquecida. Nesta óptica, os indivíduos não são escolhidos em função da importância numérica da categoria que representam, mas antes devido ao seu carácter exemplar.

Foram realizados contactos prévios que tiveram como objetivo auscultar a disponibilidade dos entrevistados, apresentar os objetivos do trabalho e garantir, simultaneamente, o anonimato.

Os contactos foram estabelecidos, no caso dos agrupamentos de escolas, através de contacto telefónico e alguns diretores de escolas solicitaram pedido por escrito para ser apresentado e aprovado em conselho pedagógico. Depois de autorizadas, as entrevistas foram formalmente organizadas através do contacto com os entrevistados, efetuado diretamente por nós.

No contacto individual, estabeleceu-se a data, a hora, o local da realização das entrevistas, assim como foram explicados os objetivos do nosso estudo, garantindo sempre o anonimato. “Os participantes devem ser, por razões óbvias, devidamente informados e explicitar o seu consentimento” (Almeida & Freire, 2003:218). A este propósito, Bell (1997: 125) refere que o entrevistador “deverá apresentar-se e explicar sempre o objectivo da sua investigação, mesmo que tenha enviado uma carta oficial introdutória”.

De entre as diversas educadoras de infância da rede pública dos concelhos do *Mar* e da *Ria*, solicitámos à responsável pela EPE que nos facultasse entrevistas a uma educadora de infância de cada agrupamento de escolas. Quanto às educadoras de infância do *Concelho da Praia*, devido ao seu elevado número, foram entrevistadas apenas cinco do agrupamento de escolas. Solicitámos educadoras com dois tipos de requisitos: que tivessem diferentes ofertas da CAF e que a localização do EEPE no agrupamento de escolas se situasse a norte, sul e interior.

Relativamente à seleção dos representantes das associações de pais, foram entrevistados os adjacentes aos jardins de infância a que as educadoras entrevistadas

pertenciam, excluindo um agrupamento referente ao *Concelho da Ria* que não tinha associação de pais constituída. Também, no *Concelho da Praia*, por não existirem associações de pais nos jardins de infância das educadoras entrevistadas, optámos por outras associações de pais que mais se ajustavam ao estudo a realizar.

Quanto ao representante do órgão de gestão dos agrupamentos de escolas, todos os diretores referiram que a entrevista deveria ser efetuada pela pessoa responsável pela EPE. Assim, segundo indicação dos mesmos, foram entrevistados cinco adjuntos da direção, uma sub-diretora e quatro coordenadores de departamento da EPE, num total de dez, o mesmo número de agrupamentos de escolas designados no estudo. No que se refere às autarquias, no *Concelho do Mar* a entrevista foi realizada ao presidente da câmara que também é o responsável pela educação. No *Concelho da Ria*, a entrevista foi concedida pelo vereador da educação, e no *Concelho da Praia*, pelo assessor da vereadora da educação.

Relativamente às animadoras, foram as responsáveis pela EPE nos agrupamentos de escolas dos concelhos do *Mar* e da *Ria* que nos indicaram as mesmas de acordo com a diversidade de realidades. Quanto às animadoras do *Concelho da Praia* foram as coordenadoras/diretoras das instituições que as indicaram. Algumas das entrevistas foram realizadas às responsáveis pelas crianças que frequentam a CAF das educadoras de infância entrevistadas, mas nem sempre isso aconteceu.

No que se refere à seleção das IPSS foram escolhidas tendo em atenção a diversidade das mesmas, no que concerne à sua localização, oferta e respostas.

No dia em que foram efetuadas as entrevistas às coordenadoras/diretoras, técnicas das IPSS, também foram realizadas as entrevistas às respetivas animadoras da instituição. Porém, numa das IPSS, a responsável não autorizou a entrevista da animadora. É de salientar que a grande maioria os entrevistados referiu que colaborava neste trabalho porque conhecia a investigadora e tinha alguma consideração pela mesma, caso contrário não o faria. Face ao exposto, procurámos estabelecer ao longo da entrevista um ambiente pouco formal, de modo a aliviar a tensão que esta técnica coloca aos entrevistados, para que o contributo prestado fosse proveitoso.

A gravação das entrevistas em suporte áudio foi aceite pelos entrevistados, no entanto, todos manifestaram a preocupação de manter o anonimato.

As entrevistas foram realizadas entre março e julho de 2010, tendo as datas e horas sido marcadas de acordo com a disponibilidade e o interesse dos entrevistados.

As entrevistas decorreram, essencialmente, no local de trabalho dos entrevistados.

É de salientar que todas as entrevistas realizadas às animadoras das IPSS foram efetuadas na presença das respetivas coordenadoras/diretoras da instituição. No decorrer das entrevistas, que demoraram cerca de 20 minutos, houve, por diversas vezes interrupções por parte da coordenadora da instituição, que acrescentava sempre alguma coisa ao que a animadora tinha respondido. Durante as entrevistas, era evidente a renitência da animadora em responder ao que lhe era questionado. Quando lhe era colocada uma questão, a animadora calava-se, trocava olhares com a coordenadora e quando esta acenava a animadora respondia. Por vezes, era a própria coordenadora que respondia antes da animadora.

A duração das diversas entrevistas variou entre os vinte minutos e a uma hora e trinta minutos.

As entrevistas foram realizadas de forma flexível, nem sempre de acordo com a sequência rígida dos tópicos do guião. Permitimos aos entrevistados a oportunidade de moldar o seu conteúdo, falando livremente sobre os assuntos por nós questionados. Bogdan e Biklen (1994:135) referem que “a maior parte das entrevistas começam por uma conversa banal. Os tópicos podem passar pelo futebol ou pela cozinha. [...] Em situações em que não conhece o sujeito terá provavelmente que quebrar o gelo inicial”.

Para a codificação das entrevistas, os concelhos foram numerados, utilizando a letra M para o *Concelho do Mar*, a letra R para o *Concelho da Ria* e a letra P para o *Concelho da Praia*. Além desta letra inicial, que caracteriza o concelho, foram definidas siglas, consoante o cargo de cada entrevistado e numeradas sequencialmente, tal como consta no quadro n.º 8

Quadro n.º 8 - Siglas utilizadas para a codificação das entrevistas

Concelhos	Representante da Autarquia	Agrupamento Diretores	Educadores de Infância	Associações de Pais	Animadores	Diretores IPSS
Mar - M	MC	MD	ME	MP	MA	MI
Ria - R	RC	RD	RE	RP	RA	RI
Praia - P	PC	PD	PE	PP	PA	PI

Segue-se a codificação e caracterização dos entrevistados (Quadros n.º 8, 9 e 10) subdivididos pelos três concelhos em análise, de acordo com os dados recolhidos nas entrevistas.

Quadro nº 9 - Entrevistas do *Concelho do Mar* - M

Código da entrevista	Entrevistado	Idade	Formação	Anos de serviço	Grau académico	Situação profissional	Tempo de serviço no agrupamento
MC1	Presidente da Câmara do <i>Concelho do Mar</i>	40-49	Engenheiro	13	Licenciatura		
MD2	Coordenadora do Departamento de EPE	50-59	Educadora de Infância	33	Licenciatura	Quadro de Escola (QE)	22
MD3	Adjunta da Direção	40-49	Educadora de Infância	29	Licenciatura	QE	26
MD4	Adjunta da Direção	40-49	Curso de Línguas e Literaturas Modernas (LM)	16	Licenciatura	Quadro de Zona Pedagógica (QZP)	9
ME5	Educadora de Infância	50-59	Educadora de Infância	30	Licenciatura	QE	23
ME6	Educadora de Infância	40-49	Educadora de Infância	20	Licenciatura	QZP	4
ME7	Educadora de Infância	40-49	Educadora de Infância	22	Licenciatura	QE	1
MP8	Presidente da Associação Pais	30-39	Estudos Artísticos	1	Pós- graduação		
MP9	Representante da Associação de Pais	40-49	Enfermeira	1	Licenciatura		
MP10	Membro da Associação de Pais	30-39	12.º Ano	1	Ensino Secundário		
MA11	Animadora	30-39	Educação Social	9	Licenciatura	Contratada	9
MA12	Animadora	30-39	Educadora de Infância	9	Licenciatura	Contratada	9
MA13	Animadora	20-29	Educação Básica	9	Licenciatura	Contratada	9

Dados obtidos durante as entrevistas

Quadro nº 10 - Entrevistas do Concelho da Ria - R

Código da entrevista	Entrevistado	Idade	Formação	Anos de serviço	Grau académico	Situação profissional	Tempo de serviço no agrupamento
RC1	Vereador da Educação da Câmara	30-39	Relações Internacionais	4	Licenciatura		
RD2	Coordenadora do Departamento de EPE	40-49	Educadora de Infância	25	Licenciatura	QE	6
RD3	Sub-Diretora do Agrupamento	40-49	Educadora de Infância	29	Mestrado	QE	4
RD4	Coordenadora do Departamento de EPE	40-49	Educadora de Infância	25	Licenciatura	QE	12
RD5	Coordenadora do Departamento de EPE	40-49	Educadora de Infância	26	Licenciatura	QE	13
RD6	Adjunta da Direção	40-49	Educadora de Infância	25	Mestrado	QE	13
RD7	Adjunta da Direção	50-59	Educadora de Infância	31	Licenciatura	QE	14
RE8	Educadora de Infância	40-49	Educadora de Infância	20	Licenciatura	QZP	1
RE9	Educadora de Infância	40-49	Educadora de Infância	24	Licenciatura	QE	17
RE10	Educadora de Infância	50-59	Educadora de Infância	33	Bacharelato	QE	12
RE11	Educadora de Infância	30-39	Educadora de Infância	16	Licenciatura	QZP	1
RE12	Educadora de Infância	50-59	Educadora de Infância	23	Licenciatura	QE	1

Quadro nº 10 - Entrevistas do *Concelho da Ria* - R (cont.)

Código da entrevista	Entrevistado	Idade	Formação	Anos de serviço	Grau académico	Situação profissional	Tempo de serviço no agrupamento
RE13	Educadora de Infância	40-49	Educadora de Infância	23	Licenciatura	QZP	1
RP14	Presidente da Associação Pais	40-49	Estudante do Ensino Superior	3	Ensino Secundário		
RP15	Representante da Associação de Pais	40-49	Cabeleireira	2	Ensino Secundário		
RP16	Representante de Pais	40-49	Professora	1	Pós-Graduação		
RP17	Representante de Pais	40-49	Administrativo	1	Ensino Secundário		
RP18	Representante de Pais	30-39		1	Ensino Básico 3.º ciclo		
RA19	Animadora	20-29	Animação - Curso tecnológico	1	Ensino Secundário	Contratada	1
RA20	Animadora	20-29	Animação Socioeducativa	7	Licenciatura	Contratada	1
RA21	Animadora	20-29	Educadora de Infância	9	Licenciatura	Contratada	9
RA22	Animadora	20-29	Animação Socioeducativa	6	Ensino Secundário	Contratada	1
RA23	Animadora	20-29	Animação Socioeducativa	1	Ensino Secundário	Contratada	1
RA24	Animadora	30-39	Animadora	3	Ensino Básico 3.º ciclo	Efetiva	3

Dados obtidos durante as entrevistas

Quadro nº 11 - Entrevistas do *Concelho da Praia* - P

Código da entrevista	Entrevistado	Idade	Formação	Anos de serviço	Grau académico	Situação profissional	Tempo de serviço no agrupamento
PC1	Assessor da Vereadora da Educação da Câmara	30-39	Ciências de Educação	4	Licenciatura		
PD2	Adjunta da Direção	40-49	Educadora de Infância	24	Licenciatura	QE	11
PE3	Educadora de Infância	40-49	Educadora de Infância	20	Licenciatura	QE)	1
PE4	Educadora de Infância	50-59	Educadora de Infância	28	Licenciatura	QE	14
PE5	Educadora de Infância	40-49	Educadora de Infância	25	Licenciatura	QE	25
PE6	Educadora de Infância	40-49	Educadora de Infância	24	Licenciatura	QE	14
PE7	Educadora de Infância	40-49	Educadora de Infância	23	Licenciatura	QZP	4
PP8	Representante de Pais	20-29	Ajudante da Ação Educativa	1	Ensino Básico 3.º Ciclo		
PP9	Representante de Pais	40-49	Doméstica	2	Ensino Básico 1.º Ciclo		
PP10	Representante de Pais	40-49	Funcionária de Escritório Médico	2	8.º Ano de escolaridade		
PA11	Animadora	20-29	12.º Ano	10	Ensino Secundário	Contratada	10
PA12	Animadora	30-39	Licenciatura	2	Licenciatura	Contratada	2
PA13	Animadora	30-39	12.º Ano	9	Ensino Secundário	Contratada	9

Quadro nº 11 - Entrevistas do *Concelho da Praia* - P (cont.)

Código da entrevista	Entrevistado	Idade	Formação	Anos de serviço	Grau académico	Situação profissional	Tempo de serviço no agrupamento
PA14	Animadora	20-29	12.º Ano	2	Ensino Secundário	Contratada	2
PI15	Coordenadora Pedagógica da IPSS	30-39	Línguas e Literaturas Modernas	4	Licenciatura	Efetiva	
PI16	Diretora Técnica da IPSS	40-49	Educadora de Infância	10	Licenciatura	Efetiva	
PI17	Diretora Técnica da IPSS	30-39	Técnica de Serviço Social	12	Licenciatura	Quadro	
PI18	Diretora Técnica da IPSS	20-29	Assistente Social	2	Licenciatura	Efetiva	
PI19	Técnica da IPSS	20-29	Técnica Superior de Serviço Social	2	Licenciatura	Contratada	

Dados obtidos durante as entrevistas

Conforme se verifica pela análise dos quadros 9 a 11, em todos os concelhos foram realizadas entrevistas a responsáveis pela EPE, da direção do agrupamento de escolas, a educadoras de infância, a animadoras da CAF, a representantes das associações de pais e à autarquia. No *Concelho da Praia*, para além destas foram também realizadas entrevistas aos coordenadores/diretores das IPSS, porque são estes os promotores da CAF neste concelho.

Relativamente aos 56 entrevistados, é de salientar que apenas três são do sexo masculino, mais especificamente os inquiridos das autarquias; os restantes são do sexo feminino, num total de cinquenta e três.

Quanto à idade dos entrevistados, estes apresentam uma idade média de 39,4 anos, concentrando-se a maioria, 44,6%, na classe 40-49 anos, seguindo-se 25% na classe 30-39, 19,6% na classe 20-29 e, por fim, temos 10,8% na classe 50-59.

De todos os entrevistados, os mais jovens são mesmo as animadoras que desenvolvem a CAF. É de salientar que o curso de animação socioeducativa é recente e os cursos profissionais/tecnológicos de animação também o são. Quanto à situação profissional, das treze animadoras entrevistadas seis são licenciadas: duas em animação socioeducativa, uma em educação social, duas em educação de infância e uma em educação básica. Temos ainda seis animadoras com o ensino secundário, três delas com o curso de animação socioeducativa. Uma animadora tem apenas o 3.º ciclo do ensino básico. As animadoras são todas contratadas a termo, quer as que exercem funções na rede pública, quer as que exercem funções na rede social. O tempo de serviço das animadoras na entidade patronal varia entre um e dez anos. Este tempo de serviço coincide com os anos de serviço total, com exceção de duas animadoras que mudaram de entidade patronal.

As educadoras de infância que fazem parte do nosso estudo e que foram entrevistadas apresentam uma idade média de 46,7 anos. Quanto à situação profissional, 9 pertencem ao QE e 5 ao QZP. Relativamente ao grau académico, predomina a licenciatura: treze (92,85%) são licenciadas e uma tem bacharelato (7,14%).

Quanto aos anos de serviço das educadoras de infância, estes variam entre os 16 e os 33 anos. Apresentam um tempo médio de anos de serviço de 23,6. Quanto ao tempo de serviço das educadoras de infância no agrupamento de escolas, este é muito díspar. O mesmo varia entre um ano e os vinte cinco anos. É de salientar que no ano anterior à concretização das entrevistas houve concursos de colocação de educadores de

infância/professores, por conseguinte, houve mobilidade e será esta a razão por que um número significativo de educadoras de infância (5) está colocado no agrupamento de escolas apenas há um ano.

As entrevistas realizadas aos órgãos de direção do agrupamento de escolas foram diversificadas em termos de respondentes. Nenhum diretor de agrupamento de escolas, num total de 10, foi entrevistado. Estes designaram a pessoa responsável pela EPE para dar a entrevista. Assim, foram realizadas entrevistas aos seguintes elementos: uma subdiretora, cinco adjuntas da direção e ainda quatro coordenadoras do departamento de EPE.

Oito destas entrevistadas têm idade compreendida entre os 40-49 anos e duas entre os 50-59 anos, apresentando uma idade média de 47,8 anos. Quanto ao grau académico, oito são licenciadas e duas têm mestrado. Apenas a adjunta da direção (MD4) do *Concelho do Mar* não é educadora de infância e pertence ao QZP. As restantes são educadoras de infância e pertencem ao QE. O tempo de serviço destas educadoras de infância varia entre os 24 e os 31 anos de serviço com exceção da entrevistada MD4 que tem 16 anos de serviço. Relativamente ao tempo de serviço no agrupamento de escolas onde desempenham as funções já enumeradas, varia entre os 4 e os 26 anos.

Quadro nº 12 - Funções/Anos de Serviço na Gestão do Agrupamento de Escolas

Entrevistados	Cargo	Anos de Gestão	Observações
MD2	Coordenadora do Departamento de EPE	7	Neste momento não faz parte da direção
MD3	Adjunta da direção	3	
MD4	Adjunta da direção	2	
RD2	Coordenadora do Departamento de EPE	0	
RD3	Sub-diretora	1	
RD4	Coordenadora do Departamento de EPE	0	
RD5	Coordenadora do Departamento de EPE	10	Neste momento não faz parte da direção
RD6	Adjunta da direção	12	
RD7	Adjunta da direção	1	
PD2	Adjunta da direção	11	

Dados obtidos durante as entrevistas

No quadro n.º 12, no que se refere às funções das entrevistadas, na direção do agrupamento de escolas, é de salientar o seguinte: duas das coordenadoras de departamento entrevistadas já estiveram em cargos de gestão, uma 7 e outra 10 anos, duas nunca estiveram em cargos de gestão, duas estão apenas há um ano. Temos duas adjuntas

da direção com 11 e 12 anos de experiência de gestão, outras duas com 2 e 3 anos de gestão no agrupamento de escolas.

Quanto às entrevistas efetuadas aos representantes da autarquia, é de salientar que os três são do sexo masculino, licenciados, e apresentam uma idade média de 35 anos. Relativamente aos anos de experiência no cargo, dois estão há quatro anos na autarquia e o terceiro há treze anos. É de referir que, quanto às suas funções, um é presidente da autarquia, outro vereador da educação e outro assessor da vereadora da educação.

Em relação à caracterização das entrevistas realizadas às associações de pais, foram realizadas onze entrevistas a presidentes e representantes de pais. Em determinados agrupamentos de escola/jardins de infância não há associações de pais legalmente constituídas, há sim representantes de pais.

No *Concelho do Mar*, das três entrevistas efetuadas, uma foi a uma presidente de associação de pais, outra a um membro da associação de pais e outra a uma representante da associação de pais. Relativamente à formação académica dos elementos das associações de pais entrevistados neste concelho, é de referir que uma tem uma pós-graduação, outra é licenciada e outra tem o 12.º ano. As três entrevistadas referiram que é o primeiro ano que estão neste cargo.

No *Concelho da Ria*, foram realizadas cinco entrevistas sendo que quatro delas foram efetuadas a representantes de pais e uma à presidente de associação de pais. O grau académico das entrevistadas é: três com o ensino secundário, uma com o 3.º ciclo e outra com pós-graduação.

Das entrevistas realizadas pudemos aferir que nos jardins de infância do *Concelho da Praia* apenas há representantes das associações de pais. Neste concelho fizemos três entrevistas a três representantes de pais e o grau académico das mesmas varia entre o 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

Quanto às entrevistas realizadas às associações de pais, a média de idade de todos os entrevistados é de 37 anos.

De acordo com o estudo efetuado, e porque no *Concelho da Praia* as IPSS são as promotoras da CAF, propusemos realizar entrevistas aos diretores das instituições que promovem, neste concelho, a CAF para as crianças da EPE da rede pública. Da mesma forma que os diretores de agrupamentos de escola delegaram as entrevistas nos representantes da EPE, estes delegaram nas coordenadoras pedagógicas/técnicas. Foi-nos referido pelas mesmas que os diretores não estão a tempo inteiro na instituição.

Neste contexto, foram realizadas cinco entrevistas, quatro a diretoras técnicas e uma a uma técnica. A formação académica das respondentes é a seguinte: todas são licenciadas, uma tem o curso de Línguas e Literaturas Modernas, duas são técnicas de serviço social, uma é assistente social e outra educadora de infância. Quatro das entrevistadas são efetivas e uma é contratada a termo. Quanto aos anos de serviço, estes variam entre os dois e os doze anos. A média de idades destas entrevistadas é de 33,2 anos.

Para organização dos dados recolhidos, e tendo por base os objetivos do estudo, foram criadas categorias e subcategorias.

Na definição das categorias tivemos em conta os seguintes aspetos: o enquadramento teórico, os objetivos do estudo e o conteúdo das entrevistas. Seguidamente, elaborámos as grelhas I, II e III (anexos 7,8 e 9) que nos serviu de suporte à análise de conteúdo de cada uma das entrevistas. À medida que fomos analisando as entrevistas, foram surgindo novas subcategorias, que adicionámos às já definidas anteriormente.

No que concerne à análise de outros documentos, a sua consulta adquiriu, na organização e desenvolvimento do estudo, um papel de extrema importância. Foi-nos possível tomar conhecimento de assuntos que não foram abordados nas entrevistas. Procedemos à análise dos documentos institucionais dos agrupamentos de escolas, a saber: projetos curriculares de grupo, projetos educativos, regulamentos internos e planos anuais de atividades. Relativamente às IPSS, analisámos os regulamentos das mesmas e os regulamentos/regimentos da CAF. Quanto às associações de pais, analisámos os estatutos, as planificações e os regimentos da CAF, bem como os acordos celebrados com as autarquias. Nos documentos das autarquias, analisámos as atas dos CME a Carta Educativa das três autarquias e ainda os protocolos da autarquia da *Praia*, celebrados com as IPSS e os protocolos da autarquia do *Mar* estabelecidos com as associações de pais. Para além destes documentos institucionais, foi estudada diversa legislação relacionada com o estudo e mencionada na bibliografia.

Estas fontes permitiram completar os dados recolhidos através das outras técnicas, observação direta e entrevistas, retirando deles as evidências que achámos pertinentes.

Tal como já foi referido neste trabalho, o tratamento dos dados recolhidos foi consolidado em domínios, categorias e subcategorias. O primeiro domínio da grelha é: *organização da CAF*, seguindo-se, *funcionamento da CAF*, *gestão e coordenação da CAF*, *dificuldades e constrangimentos na implementação da CAF*; segue-se o *papel da*

entidade promotora e por fim o *grau de satisfação dos pais/EE*. Estes domínios dividem-se em categorias de análise, de acordo com os objetivos do estudo e as categorias subdividem-se ainda em subcategorias e vão constituir os pontos principais para a análise dos dados recolhidos. As mesmas podem ser consultadas nos anexos 7, 8 e 9 do presente trabalho.

CAPÍTULO 6

ORGANIZAÇÃO LOCAL DA COMPONENTE DE APOIO À FAMÍLIA: OS CONCELHOS DO MAR, RIA E PRAIA

*“Temos mar, ria, planura, serra e
termas, tudo isto a um palmo da
mão. O homem nestes sítios é quase
anfíbio: a água é-lhe essencial à vida
e a população filha da ria é
condenada a desaparecer com ela.”*

Raul Brandão

Introdução

A fim de dar resposta às necessidades das famílias, alguns EEPE da rede pública encetaram formas de promover o alargamento do respetivo horário de atendimento. Resultante do quadro legal em vigor, o ME, a ANMP e o Ministério da Solidariedade estabeleceram, em 1998, um Protocolo de Cooperação que implicava a participação do município na implementação da CAF nos jardins de infância da rede pública. O referido Protocolo de Cooperação estabelece, entre outros aspetos, as competências do governo, dos municípios e das famílias. Os compromissos da autarquia relativamente à CAF são vários e fundamentais para a concretização desta valência socioeducativa.

Com a construção dos Centros Escolares, as infraestruturas de alguns jardins de infância alteraram-se. Porém, há ainda um grande número de jardins de infância da rede pública que continua com instalações inadequadas reduzindo-se, frequentemente, a uma sala de atividades, sanitários, uma arrecadação, uma pequena sala e um pequeno jardim à sua volta, ou seja, espaços exíguos para o desenvolvimento da componente letiva. Assim, a falta de espaços próprios e adequados para o desenvolvimento das atividades de animação socioeducativa foi e ainda é uma realidade com que as autarquias se debatem.

Com este cenário, às autarquias colocaram-se, e ainda se colocam, alguns obstáculos para a implementação da CAF: a ausência de meios financeiros para dotar todos os edifícios de equipamentos necessários para a dinamização destas atividades, a falta de infraestruturas, principalmente de salões polivalentes, refeitórios, espaços livres adequados e, ainda, a falta de pessoal especializado para a dinamização das atividades.

Neste capítulo, pretendemos apresentar e analisar os dados recolhidos sobre esta problemática, tendo em conta os três concelhos em estudo: *Concelho do Mar*, identificado pela sigla M, *Concelho da Ria*, pela sigla R, e *Concelho da Praia*, pela sigla P.

1. A Componente de Apoio à Família no Concelho do Mar: O Papel das Associações de Pais

1.1. Caracterização¹⁷⁷ Global do Concelho do Mar

A referência documental mais antiga ao *Concelho do Mar* (denominação utilizada para esta investigação) remonta aos anos 1000.

¹⁷⁷ Dado o anonimato que pretendemos manter na investigação empírica, alguns dados de caracterização dos contextos serão omitidos, outros apresentados de modo vago.

Não se sabe ao certo qual o povo que se fixou inicialmente neste concelho. Uns atribuem o povoamento a uma colónia grega, outros aos fenícios. Do que não restam dúvidas é que já existia no século XI, conforme o atestam referências documentais.

O município do *Concelho do Mar* possui características marcantes que o tornam singular e potenciador de desenvolvimento, das quais se destacam: a diversidade e a dimensão apelativa das suas condições naturais; as condições geográficas (o carácter ameno do clima, a planura, a luminosidade); a diversidade do tecido produtivo (sector empresarial).

Este concelho foi, ao longo dos séculos, berço de marinheiros dedicados tanto à navegação mercantil como à pesca, constituindo-se esta como a atividade emblemática do concelho. Porém, o concelho caracteriza-se por ser um meio misto: envolve zonas piscatórias, urbanas e rurais.

O *Concelho do Mar* localiza-se na faixa litoral, na região centro de Portugal, é constituído por uma população rondando os 40000 habitantes, que se distribuem numa área territorial que não atinge os 100 km².

Do concelho destaca-se a freguesia sede de concelho, como a mais populosa. No que toca à distribuição da população por grupos etários, podemos constatar que, aproximadamente, metade dos indivíduos se encontra na faixa etária entre os 25 e os 64 anos.

A maioria da população ativa do município do *Concelho do Mar* situa-se na categoria de trabalhador por conta de outrem. O restante da população distribui-se de forma mais ou menos equitativa pelas categorias de trabalhador por conta própria e patrão/empregador. No que toca a empresas, o maior número é do ramo do comércio por grosso e a retalho, reparação de veículos automóveis, motociclos e de bens de uso pessoal, seguidas pelas empresas de construção. Quanto à indústria transformadora, o maior número de empresas são indústrias metalúrgicas de base e de produtos metálicos.

1.2. Caracterização do Território Educativo do *Concelho do Mar*

A razão da escolha deste concelho prende-se com o facto de ter uma característica muito própria relativamente à implementação e à organização da CAF, ou seja, o facto de as associações de pais serem parceiras ativas neste processo. Como dizia na entrevista o presidente da autarquia “No que diz respeito à Componente de Apoio à Família, a rede de ATL no *Concelho do Mar* atinge uma cobertura bastante satisfatória, graças aos

equipamentos que são geridos pelas Associações de Pais em parceria com a Câmara Municipal, bem como toda uma rede ligada às Instituições Particulares de Solidariedade Social”. (MC1)

O sistema de educação e ensino no *Concelho do Mar* está suportado, do ponto de vista de estruturas físicas, por uma diversidade de tipologia de estabelecimentos de ensino público e da rede particular de solidariedade social.

A rede de EEPE é constituída por IPSS e por jardins de infância públicos. A rede de jardins de infância pertencentes às IPSS (e que constitui a denominada rede solidária) é, na maior parte das vezes, complementada por creches, responsabilizando-se, assim, pela educação das crianças mesmo antes dos três anos.

No *Concelho do Mar* existem 16 jardins de infância da rede pública, 7 da rede privada e social (IPSS), 21 escolas do 1.º CEB, 3 escolas do 2.º e 3.º e 2 escolas secundárias com 3.º ciclo. Ao nível da rede pública, os jardins de infância e as escolas do 1.º CEB dividem-se por 3 agrupamentos de escolas os quais têm a sua sede nas escolas básicas do 2.º e 3.º ciclos. Denominaremos estes Agrupamentos de Escolas por M2, M3 e M4.

Quadro nº 13 - Oferta Educativa da Educação Pré-Escolar da Rede Pública no *Concelho do Mar* – Ano letivo 2010-2011

Agrupamentos de Escolas	N.º de Estabelecimentos de EPE	N.º de Lugares de JI	N.º de Alunos	N.º de Docentes	N.º de Associações de Pais
M2	7	7	157	7	7
M3	5	10	219	10	5
M4	4	6	147	6	2
Total	16	23	523	25	14

Fonte: Dados obtidos através da autarquia

No Agrupamento de Escolas M2 existem 7 EEPE, um dos quais é de referência para a Educação Especial. O agrupamento de escolas tem 7 associações de pais, que abrangem as crianças dos jardins de infância e as escolas do 1.º CEB. É de salientar que no Agrupamento M2 há jardins de infância de um, dois e três lugares.

O Agrupamento de Escolas M3 tem cinco EEPE e outras tantas associações de pais, das quais três incluem o jardim de infância e a escola do 1.º CEB, as outras duas apenas as crianças da EPE.

No Agrupamento de Escolas M4, existem duas associações: Associação de Solidariedade Social e Associação de Pais e Amigos das Crianças, que abrange três jardins de infância.

Quadro nº 14 - Oferta Educativa do 1.º Ciclo do Ensino Básico no Concelho do Mar – Ano letivo 2010-2011

Agrupamentos de Escolas	N.º de Escolas do 1.º CEB	N.º de Alunos	N.º de Docentes	N.º de Associações de Pais
M2	10	679	29	8
M3	5	620	30	8
M4	6	321	19	3
Total	21	1620	78	19

Fonte: Dados obtidos através dos Agrupamentos de Escolas

No quadro n.º 14 podemos aferir que existem vinte e uma escolas do 1.º ciclo no Concelho do Mar. No Agrupamento de Escolas M3, o número de escolas é igual ao número de jardins de infância; nos restantes agrupamentos, o número é superior. O número de alunos é muito superior bem como o número de docentes. No que se refere ao número de associações de pais, é de referir que algumas são comuns aos jardins de infância e às escolas do 1.º ciclo. A diferença é de cinco associações de pais a mais no 1.º ciclo. Esta é a diferença do número de escolas e de jardins de infância.

Quadro nº 15 - Oferta Educativa do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico no Concelho do Mar – Ano letivo 2010-2011

Agrupamentos de Escolas	N.º de Alunos do 2.º CEB	N.º de Alunos do 3.º CEB	N.º de Docentes	N.º de Associações de Pais
M2	330	234	88	1
M3	322	181	69	1
M4	147	215	69	1
Total	799	630	226	3

Fonte: Dados obtidos através dos Agrupamentos de Escolas

No quadro n.º 15 podemos verificar que o número de alunos do 2.º ciclo dos Agrupamentos M2 e M3 são aproximadamente iguais, mas o Agrupamento M4 tem um número muito inferior. Já no que se refere ao 3.º ciclo, o número de alunos dos Agrupamentos M2 e M4 aproxima-se, sendo este número inferior no Agrupamento de Escolas M3. Quanto às associações de pais das EB 2 3, existe uma em cada escola sede do respetivo agrupamento de escolas.

Quadro nº 16 - Oferta Educativa do Ensino Secundário no Concelho do Mar – Ano letivo 2010-2011

Escolas Secundárias c/ 3.º Ciclo	N.º de Alunos do 3.º CEB	N.º de Alunos Ensino Secundário	N.º de Docentes	N.º de Associações de Pais
A	268	281	115	1
B	269	400	107	1
Total	537	681	222	2

Fonte: Dados obtidos através das Escolas Secundárias c/ 3.º Ciclo

É de referir que a escola secundária A pertence à mesma área geográfica do Agrupamento de Escolas M2 e a escola secundária B à mesma do Agrupamento de Escolas M3. O número de alunos do 3.º ciclo nas duas escolas é aproximado, verificando-se alguma discrepância no número de alunos do ensino secundário. Em cada escola secundária com 3.º ciclo existe uma associação de pais.

Quadro nº 17 - Oferta da Componente de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar da Rede Pública no Concelho do Mar - Ano letivo 2010/2011

Agrupamentos de Escolas	N.º de Estabelecimentos de EPE com CAF	N.º de Associações de pais envolvidas na CAF
M2	7	7
M3	5	5
M4	4	2
Total	16	14

Fonte: Dados obtidos através da Autarquia

Relativamente ao número de associações de pais no *Concelho do Mar*, verificámos que são 24 e os diferentes níveis de ensino e de educação têm uma associação de pais. Apenas dois EEPE do Agrupamento de Escolas M4 não têm associação de pais; porém, tem uma Associação de Pais e Amigos das Crianças que abrange três jardins de infância deste agrupamento.

Relativamente ao número de associações de pais, o número de EEPE é superior apenas em dois (quadro n.º 17).

1.3. A Componente de Apoio à Família no Concelho do Mar

No quadro n.º 18, podemos ver que o agrupamento M3 tem um maior número de crianças nos jardins de infância. Este agrupamento de escolas tem dez salas de jardim de infância. Nos Agrupamentos M2 e M4 não há grandes diferenças relativas ao número de crianças a frequentar os EEPE, porém, o Agrupamento M2 tem mais uma sala da EPE. No que se refere ao almoço, verificámos que no Agrupamento M2 almoçam 81,5% das

crianças e, no prolongamento de horário, encontram-se 54,7% das crianças. Quanto ao Agrupamento M3, confirmámos que almoçam 50,2 % das crianças e frequentam o prolongamento de horário 46,6 %. Relativamente ao Agrupamento M4, almoçam 40% das crianças e frequentam o prolongamento de horário 38%.

Quadro nº 18 - Oferta de Almoço e Prolongamento de Horário na Educação Pré-Escolar da Rede Pública no Concelho do Mar - Ano letivo 2010/2011

Agrupamentos de Escolas	Número de crianças nos JI	N.º de crianças a almoçar	N.º de crianças no prolongamento de horário
M2	157	128	86
M3	219	110	102
M4	147	59	56
Total	523	297	244

Fonte: Dados obtidos na Autarquia e nos documentos institucionais dos agrupamentos de escolas

Com estes resultados, podemos concluir que no *Concelho do Mar* o Agrupamento M2 tem uma maior frequência de crianças nas vertentes de almoço e no prolongamento de horário. Neste agrupamento apenas 8,5% das crianças que frequentam a EPE não almoçam aí.

Como já referimos, o *Concelho do Mar* tem singularidade a este nível, já que as associações de pais são as entidades responsáveis pela organização, funcionamento e gestão da CAF, como confirmam os entrevistados:

“A lógica que existe nas várias componentes de parceria que a câmara tem com as associações de pais está na gestão do almoço e do prolongamento do horário. As associações de pais criaram condições em termos de recursos humanos; a câmara criou-lhes condições em termos de edifício [...] do mobiliário, do material didático, para fazer a Componente de Apoio à Família” (MC1);

“De carácter voluntário, as Associações de Pais do *Concelho do Mar*, bem como os Pais e Encarregados de Educação, em geral, assumem-se, não só como especiais interessados na educação dos seus filhos e/ou educandos, mas também como membros ativos e participativos na gestão e administração das escolas, das respetivas estruturas educativas e na gestão da Componente de Apoio à Família” (MC1).

“Foram os próprios pais. Até foi a partir de uma mãe que era educadora dos apoios aqui [...]; foi ela que arrancou com o almoço”. (MA13)

Conforme já referido antes, a par de um serviço educativo, a EPE deve ser considerada também um serviço social básico. As necessidades educativas das crianças não exigem um horário muito alargado, mas as necessidades de guarda, no caso das famílias em que ambos os pais trabalham, exigem-no. Torna-se necessário uma componente educativa e uma componente social, o que implica alargar os horários dos

jardins de infância e garantir refeições nos estabelecimentos de educação tutelados pelo ME. Como referia o nosso entrevistado:

“Numa conjuntura económica e social adversa como a que vivemos atualmente, o trabalho de proximidade e o acompanhamento do dia-a-dia das nossas crianças, feito pelos agentes educativos privilegiados (Pais e Encarregados de Educação), assume cada vez mais especial relevância. Assente no reconhecimento que esta parceria se pauta pela qualidade nos processos de intervenção educativa e com a profunda crença que as Associações de Pais assumem, de forma séria, íntegra e articulada, o seu papel empenhado na promoção e desenvolvimento da Educação no Município, a Câmara Municipal estabelece Acordos de Cooperação, efetuando um investimento significativo para este efeito”. (MC1)

1.3.1 Organização da Componente de Apoio à Família

A fim de oferecer respostas às necessidades das famílias, a autarquia do *Concelho do Mar* encetou formas de promover o alargamento de horário nos respetivos jardins de infância, bem como o serviço de almoço das crianças. Neste sentido, em cooperação com a autarquia, as associações de pais assumem a cogestão dos serviços de apoio à família, nomeadamente no que se refere ao serviço de almoço e às atividades de tempos livres, desenvolvendo projetos de animação e dinamizando atividades com as escolas do 1.º ciclo e jardins de infância.

No *Concelho do Mar*, todos os jardins de infância têm oferta da CAF, isto é, respondem às necessidades das famílias no que respeita a horas de entrada, almoço, prolongamento de horário e períodos de interrupções curriculares:

“Foi feito um levantamento das necessidades efetivas dos pais que necessitavam desse serviço e através da associação de pais implementou-se, ou seja, disponibilizou-se o serviço para as crianças que dele necessitam”. (MD3)

Organização do Almoço

Nas entrevistas efetuadas pudemos verificar que o serviço de almoço se iniciou muito antes da promulgação do Decreto-lei n.º 147/97, de 11 de junho (que refere no ponto 1, do art.º 9, que “os estabelecimentos de educação pré-escolar asseguram um horário flexível, segundo as necessidades da família”), por iniciativa das próprias educadoras que o implementaram no seu jardim de infância, com os recursos existentes:

“Em 1998, quando chegámos à Câmara, em Janeiro, já existiam algumas experiências. Se a memória não me traiçoa, eram 6 escolas e também um ou outro Jardim de Infância

que davam respostas. E trabalho já feito com o envolvimento das associações de pais. Portanto, havia esse trabalho e aquilo que nós fizemos foi pegar nessa ideia e desenvolvê-la, no sentido de desafiar os nossos parceiros a implementarmos os serviços que respondiam às necessidades crescentes das famílias, pondo como condição que nós só implementaríamos a Componente de Apoio à Família, desde que houvesse a verificação da necessidade e a assunção da necessidade por parte dos pais. E, havendo a assunção da necessidade por parte dos pais, haver a sua responsabilização” (MC1);

“O almoço e o prolongamento iniciaram em 2001. [...] O almoço surgiu, porque as crianças já almoçavam no jardim-de-infância e não havia condições. O espaço era pequeno, também era complicado para a auxiliar e para as educadoras, porque tinham que ser elas a prestar o serviço. Então, como havia uma grande procura deste serviço, do apoio ao almoço, com a parceria da instituição, aliás o edifício é da Câmara, começaram a responder a essa necessidade”. (MA12)

Perguntámos a todos os entrevistados se tinham almoço no seu EEPE e como o mesmo tinha sido organizado. Como podemos verificar no quadro n.º 19, todos os entrevistados mostraram ter conhecimento do almoço das crianças. Relativamente ao modo como foi organizado, apenas uma entrevistada o desconhecia: “Não sei. Só sei que ele aqui é implementado pela câmara municipal”. (ME7)

À exceção de um EEPE, onde a resposta a este serviço é efetuada por uma IPSS, nos restantes são as associações de pais que o organizam em parceria com a autarquia.

“O almoço é por *catering*, é um serviço que a Câmara organiza. Não é nada confeccionado cá. [...] Associação de pais paga à Câmara os almoços que são servidos” (MP10);

“Para os almoços a autarquia tem uma cozinha, que cumpre todos os requisitos legais, nomeadamente o número de controlo veterinário. [...] A nossa cozinha deu-nos muito trabalho. Foram tempos penosos, mas tem todas as competências técnicas e tem uma prestação de serviços feita obviamente por concurso público, de uma empresa privada, que dá tudo o resto: os recursos humanos e géneros para fazer a produção e... há três anos, incluímos também a prestação de serviços de distribuição, porque era a Câmara que fazia o serviço de distribuição. [...] temos ganhos financeiros, libertámos logística. [...] A Câmara, depois, tem a associação de pais como entidade parceira para gerir o controlo dos almoços, da mala térmica entregue pela empresa, ao prato da criança e, depois, todo o trabalho de devolução, de registo e de controlo de qualidade. As associações são parte no processo de controlo de qualidade [...] No fundo, a Câmara tem estes três parceiros muito importantes: a empresa prestadora de serviços, de produção e distribuição e as associações de pais”. (MC1)

Segundo o presidente da autarquia, e no que se refere à confeção e distribuição dos alimentos, o serviço é prestado por dois parceiros: o da produção e o da distribuição; o terceiro é a associação de pais que oferece o almoço às crianças.

Quadro nº 19 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no Concelho do Mar
Organização da Componente de Apoio à Família

Domínio	Código	Categorias	Subcategorias	Referências por categoria		Total Entrevistados (N)
				Entrevista	N.º	
Organização da Componente de Apoio à Família	A	A1. Serviços extracurriculares oferecidos	A1.1 Existem	MC1; MA13, MP10;	3	13 (1MC+3MD+3ME+3MP+3MA)
			A1.2 Não existem	MA12; ME15	2	
		A2. Almoço	A2.1 Tem oferta de almoço	MC1; MD2;ME7;MP8; ME5;MA11; MD4, MD3; MA13; MP9 MP10; MA12; ME6	13	13 (1MC+3MD+3ME+3MP+3MA)
			A2.2 Não tem		0	
		A3. Prolongamento	A3.1 Sim	MC1; MD4, MA11; MD3; MA12; MA13; MP10; MD4; ME6;	9	13 (1MC+3MD+3ME+3MP+3MA)
			A3.2 Não		0	
		A4. Existência de regimento	A4.1 Sim	MC1; MD2; MA11; MP8; MP9; MD3; MA13; MA12; ME5; ME6; MP10; MD4; ME7	13	13 (1MC+3MD+3ME+3MP+3MA)
			A4.2 Não			
		A5. Existência de planificação	A5.1 Sim	MD2; ME5; MA11; MP10;	4	13 (1MC+3MD+3ME+3MP+3MA)
			A5.2 Não	MD4;	1	
		A6. Participação do Educador de Infância	A6.1 Sistemáticamente	MP9;MP8;MD3; MP10; ME6; MA12;	6	13 (1MC+3MD+3ME+3MP+3MA)
			A6.2 Pontualmente	ME7; ME5	2	
			A6.3 Nunca	MD4	1	
		A7. Participação da autarquia	A7.1 Sistemáticamente	MC1; MD2; ME5; MP8. MA11; ME7 MA13; MP10	8	13 (1MC+3MD+3ME+3MP+3MA)
			A7.2 Pontualmente	ME6; MD4	1	
			A7.3 Nunca	MA12; MP9	2	
		A8. Participação do Agrupamento de Escolas	A8.1 Sistemáticamente	MC1; MP8;	2	13 (1MC+3MD+3ME+3MP+3MA)
			A8.2 Pontualmente	MD4; MA11; MD3; MP10; MP9	5	
			A8.3 Nunca	ME5; ME6;MA12; MA13; MD2	5	
		A9. Participação das associações de pais e dos pais	A9.1 Sistemáticamente			13 (1MC+3MD+3ME+3MP+3MA)
			A9.2 Pontualmente	MD3; MD2;MD4;MRE5; MA1; ME6; P10;		
			A9.3 Nunca			

Segundo os entrevistados, a hora de almoço é por vezes um espaço de conflito e de mal-estar, isto porque as crianças dos jardins de infância almoçam com as crianças do

1.º ciclo e o local não é o mais adequado “O espaço é muito limitado” (MA13) para o número de crianças que almoçam.

As crianças almoçam com o apoio de auxiliares e monitores. Apenas a entrevistada ME5, uma educadora de infância, almoça com as crianças. Porém, não faz supervisão às mesmas: “Eu almoço lá. Mas, pronto, não tenho grande intervenção”.

Organização do Prolongamento de Horário

No que se refere à organização do prolongamento de horário no *Concelho do Mar*, este surgiu ao mesmo tempo que o serviço de almoço, sendo também invocada a necessidade das famílias. O presidente da autarquia salientou que:

“a Câmara lidera esse processo, fruto de uma herança, digamos, de pequena dimensão, que já existia. E, com base nesse processo, rapidamente passámos de 5 ou 6, digamos, embriões desse processo, que tinha alguma qualidade e funcionava com qualidade aceitável, para uma realidade, hoje, de termos 21. Eu acho que são 21 processos deste género com acordos formais. Portanto, nós temos um acordo formal da Componente de Apoio à Família com o Ministério da Educação. Depois, desmultiplicamo-lo para as nossas associações de pais” (MC1);

“Começaram os dois ao mesmo tempo, almoço e prolongamento. Foram essas as condições” (MA13);

“Eu penso que, desde 1998, julgo que começou a funcionar em ATL. Julgo que iniciou com a educadora da altura e com a associação de pais”. (MA11)

Sobre a implementação do prolongamento de horário, o presidente da autarquia salientou o seguinte:

“A lógica que existe, nas várias componentes de parceria que a Câmara tem com as associações de pais, está na gestão do almoço e do prolongamento do horário. As associações de pais criaram condições em termos de recursos humanos, a Câmara criou-lhes condições em termos de edifício [...] do mobiliário, do material didático, para fazer a Componente de Apoio à Família”. (MC1)

O PE do Agrupamento de Escolas M2 menciona que “As instalações dos Jardins de Infância são propriedade do Município e todos eles asseguram uma Componente de Apoio à Família, sendo esta gerida pelas Associações de Pais, com a supervisão pedagógica dos Educadores de Infância. Esta importante valência dá resposta às necessidades dos Pais, sendo o horário de funcionamento acordado com os Encarregados de Educação no início de cada ano lectivo”.

A CAF é um serviço social de interesse para os pais. Assim, estes poderão ser colaboradores privilegiados para encontrar as melhores respostas que satisfaçam as necessidades do seu filho. Podemos ver esta ideia mencionada no PE do Agrupamento de Escolas M2, quando se refere ao “dinamismo e extraordinária organização e colaboração das Associações de Pais, nomeadamente na organização/oferta da Componente de Apoio à Família na educação pré-escolar e no 1.º CEB (refeições e ocupação dos tempos livres) ”.

Relativamente à oferta de serviços extracurriculares na CAF, o presidente do *Concelho do Mar* referiu:

“A autarquia oferece imensíssimas coisas: esta é uma das autarquias do país que mais coisas oferece; [...] na promoção da prática desportiva, tendo escolhido, como modalidade preferencial para trabalharmos a nossa rapaziada pequenita, a natação. [...] Nós hoje somos muito exigentes para com a nossa criançada que quase estão proibidas de brincar, e nós não queremos isso. E há um conjunto de ações para promover a prática da brincadeira, da relação lúdica com a vida, com os colegas, etc. [...] A lógica é esta: haver um conjunto de ofertas, estão todas desenhadas no Plano Municipal de Intervenção Educativa, mas com esta centralidade: desporto, cultura e promoção de cidadania com cuidados especiais para o ambiente e o recreio”. (MC1)

Também o PE do Agrupamento de Escolas M2 salienta que “Será importante realçar, a este nível, a iniciativa do Município através do respetivo Plano Municipal de Intervenção Educativa, abarcando em especial o Pré-escolar e o 1.º CEB, com as suas numerosas dinâmicas e iniciativas”.

Apesar do entrevistado MC1 referir que oferece “imensíssimas coisas”, esta resposta não se confirmou quando colocámos a questão aos restantes entrevistados. A autarquia oferece várias atividades a todos os níveis de ensino, mas, fundamentalmente, fora da CAF. Isto verifica-se, por exemplo, com a natação, que faz parte da componente letiva. No Plano Municipal de Intervenção Educativa (PMIE) são apresentadas várias atividades e projetos dirigidos a todas as escolas do concelho.

Quando questionados sobre a existência de regulamento ou regimento da CAF, os inquiridos responderam afirmativamente, tendo este sido elaborado pelas associações de pais.

“Temos um regulamento interno da associação; [...] foram os elementos da associação, da anterior direção, que o elaboraram (MP8);

“Cada jardim-de-infância tem o seu regimento do CAF; [...] é feito em colaboração com as associações de pais, porque as realidades são muito diferentes”. (MD3)

A autarquia não tem regulamento da CAF, tendo o presidente da autarquia salientado:

“Nós temos regras que estão definidas com alguma clareza, embora sem pormenor, é bom que o diga, nos acordos de cooperação. Não temos um regulamento geral. [...] A pressão das inspeções sobre as câmaras para regulamentarem tudo é crescente. Eu não acho que isso seja um bom caminho; [...] é preciso apostarmos na boa gestão, na qualidade da gestão, na gestão do bom senso, da gestão da responsabilidade”. (MC1)

Acrescentou ainda:

“Quase todas as associações de pais têm regulamentos internos de funcionamento, por causa dos atrasos no pagamento, dos horários. Em regra, sobre o pormenor da gestão do serviço”. (MC1)

Esta afirmação confirma-se nas entrevistas realizadas e na análise efetuada aos regulamentos das respetivas associações de pais. Da análise efetuada, verificámos que os regulamentos focalizam aspetos relacionados com critérios de admissão, horários de funcionamento, comparticipações financeiras dos pais. O regulamento da associação MP8 acrescenta os direitos e deveres dos pais e ainda as competências das monitoras.

No que se refere à existência de planificação da CAF, questionados que foram todos os entrevistados, as respostas manifestam alguma incoerência:

“A nível da planificação, as educadoras participam, penso que a maior parte delas participou este ano pela primeira vez. A planificação é feita em conjunto com o 1.º ciclo” (MD2);

“A educadora participa na planificação da CAF que é mensal” (ME5);

“Somos obrigados a fazer uma planificação anual. Nós trabalhamos em parceria com a escola e com a Pré” (MA11);

“Nós temos um plano de atividades que a educadora que está a coordenar tem conhecimento dele e, se alguma coisa não estiver dentro dos critérios ou que não ache bem, com certeza que nos dirá”. (MP10)

Os regulamentos das associações também mencionam o assunto: “A planificação das atividades de animação de apoio à família será elaborada em conjunto com os educadores do jardim de infância e o técnico responsável”; “A planificação das atividades de animação e de apoio à família bem como de enriquecimento curricular envolvem obrigatoriamente os educadores titulares e os professores de 1.º ciclo titulares de turma”.

Segundo o que auscultámos, há educadoras que planificam com as animadoras e com as colegas do 1.º CEB, porque, como já confirmámos, esta resposta social é oferecida aos dois níveis de educação/ensino no mesmo espaço com as mesmas técnicas. Contudo, há também quem não planifique, como podemos ver nas afirmações que se seguem:

“As atividades estão planificadas semanalmente e para cada dia da semana [...]. As educadoras não planificam” (MA13);

“Não participam e não têm planificação da CAF”. (MD4)

Sobre as tarefas de planificação, não parece fácil, portanto, encontrar um posicionamento global de alguma sintonia.

Participação dos Intervenientes

No que se refere à participação dos diferentes intervenientes na CAF do *Concelho do Mar*, é de salientar que, segundo os inquiridos e conforme o quadro n.º 19, mais de metade das educadoras de infância diz participar na CAF, não obstante a adjunta da direção, entrevistada MD4, ter mencionado que isso não acontecia, manifestando desconhecimento da situação.

Este assunto encontra-se presente no regulamento interno da CAF deste EEPE “Aos educadores titulares de grupo compete zelar pela supervisão pedagógica e acompanhamento da execução das atividades”.

Relativamente à participação da autarquia na CAF, a maioria dos entrevistados respondeu que a participação é sistemática. O representante da autarquia salientou o seguinte:

“O nosso parceiro é a associação de pais. Não precisamos de quem tome conta de nós. A Câmara tem uma relação com a educadora, tem uma relação com o agrupamento. Agora na relação normal para gerir a Componente de Apoio à Família, as nossas reuniões são na câmara e cada uma das associações de pais”. (MC1)

A maioria dos entrevistados (62%) respondeu que a participação da autarquia é sistemática, 15% referiram que é pontual e 15% salientaram que não estabelecem nenhuma relação. A maioria das respostas focalizou-se na questão financeira e no apoio técnico que a câmara disponibiliza às associações de pais para o desenvolvimento da CAF:

“A autarquia coloca vários meios e vários recursos. Celebramos um protocolo que tem deveres e direitos, para ambas as partes. Ao abrigo desse protocolo, nós recebemos apoio financeiro por parte deles, recebemos também apoio daquilo que precisamos. [...] empréstimo do autocarro, cedem os espaços culturais para visitas. [...] também nos ajudam na gestão [...] exemplo tivemos a ASAE e deram-nos apoio jurídico para resolvermos os problemas de higiene e segurança”. (MP8)

As responsáveis dos agrupamentos de escolas realçaram a falta de reuniões com a autarquia. Esta situação parece-nos estar intimamente ligada com a dupla tutela, a que

está sujeito o jardim de infância/agrupamento de escolas na vertente da CAF, isto é, ME e Autarquias:

“a única coisa mal que eu vejo é que não há uma reunião connosco. São feitas reuniões com as associações de pais e connosco não” (MD2);

“Existe mas é pontual, não há reuniões periódicas”. (MD4)

Quanto à participação dos agrupamentos de escolas na organização da CAF, as respostas foram divididas: 15% dos entrevistados referiram que era sistemática, 46% pontual e 31% nunca. Salientamos o que o entrevistado da autarquia nos respondeu:

“Muito bom. Em primeiro lugar, porque a Câmara não se mete onde não é chamada. Um dos problemas que existe, neste modelo, é que há muitas situações, no nosso país, em que as Câmaras se metem, por exemplo, nos processos eleitorais dos agrupamentos, por questões partidárias, por questões disto e daquilo. Aqui a Câmara não se mete literalmente em nada. A respeitabilidade pela vida dos órgãos de gestão é total: quem tem que eleger, elege, quem tem que influenciar, influencia, quem tem que fazer campanha, tem. Nós não temos nada a ver com isso. [...] há uma grande respeitabilidade e os nossos agrupamentos aceitam com muita intensidade serem parte de todo o processo, nomeadamente têm assento todos no Conselho Municipal de Educação e, portanto, são parceiros permanentes” (MC1);

“Eles não sentem que a responsabilidade pedagógica é nossa. Por vezes nem a Câmara sente isso [...] mas é nossa obrigação e nós não prescindimos desse direito e desse dever”. (MD3)

Nestas respostas podemos aferir que existe alguma desconexão sobre o assunto, algumas ruturas. Como nos diz o entrevistado MC1, “respeitam-se, porém, não se articulam, não participam mutuamente”. Porém, a maioria dos entrevistados que dizem ter algum apoio do agrupamento de escolas:

“Sempre que preciso de alguma coisa ou sempre que tenho uma dúvida, sou esclarecida e respondem-me prontamente” (MP10);

“A relação é ótima, mas não participam em nada”. (ME5)

Face ao citado, coloca-se-nos a questão: “Qual o papel dos agrupamentos de escolas na organização da CAF no *Concelho do Mar*”. Neste concelho, a falta de articulação e de envolvimento dos agrupamentos de escolas nesta componente social parece patente.

No que se refere à questão da participação dos pais, as respostas foram unânimes como podemos observar no quadro n.º 19. Verificámos que a participação não é vista pelos entrevistados como uma mais-valia, como uma participação ativa. Esta evidência verifica-se, principalmente, nas respostas dos elementos dos órgãos das direções executivas.

“Como lhes são atribuídas muitas competências (aos pais), acham que as CAF são autónomas, são organismos à parte da escola” (MD3);

“Eu não tenho acesso, digamos, às associações de pais. Porque acho que era importante também ter reunião com elas, precisamente para colmatar falhas. [...] Com a maioria, penso que...é positiva embora nalguns já tenha sido melhor”. (MD2)

A Componente de Apoio à Família nos Documentos Institucionais

A fim de averiguarmos se a CAF faz parte dos documentos institucionais dos três agrupamentos de escolas em estudo, analisámos os projetos educativos, os regulamentos internos, os projetos curriculares de agrupamento e os planos anuais de atividades.

Verificámos que o PE do Agrupamento de Escolas M2 faz uma referência minuciosa, com percentagens de frequência dos diferentes jardins de infância do agrupamento no que respeita à CAF, nas vertentes de acolhimento, de almoço e de prolongamento de horário. Salienta, ainda, a “Existência de Associações de Pais organizadas e parceiras, em todos os estabelecimento de ensino do Agrupamento”. Realça o “dinamismo e extraordinária organização e colaboração das Associações de Pais, nomeadamente na organização/oferta da Componente de Apoio à Família na educação pré-escolar e no 1.º CEB (refeições e ocupação dos tempos livres)”. O Agrupamento de Escolas M3, no PE, faz uma caracterização do agrupamento. No ponto 3.1, salienta os recursos físicos e apresenta uma tabela onde mencionam os espaços onde se realizam as diferentes vertentes da CAF. Nesta tabela tem uma nota de rodapé dizendo que “A gestão da Componente de Apoio à Família e do serviço de refeições foi delegado nas respetivas Associações de Pais através de um Protocolo com a Autarquia”. Apresenta, ainda, um ponto sobre “Diagnóstico da Comunidade Escolar” onde aborda os pontos fortes e fracos a nível pedagógico e institucional e a nível dos espaços e equipamentos. Assim, apresenta como pontos fracos a “articulação insuficiente entre as várias Associações de Pais e o órgão de direção e pouca articulação entre ciclos” e os “Espaços pouco atrativos e/ou com áreas diminutas, na maioria dos estabelecimentos para a Componente de Apoio à Família e para as Atividades de Enriquecimento Curricular”. O PE do Agrupamento M4 nada refere sobre a CAF.

No que se refere aos projetos curriculares e aos planos anuais de atividades dos três agrupamentos em estudo, apenas o projeto curricular do Agrupamento M4 tem um subponto denominado Componente de Apoio à Família o qual salienta: “De acordo com o estipulado na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro) da Educação Pré-Escolar,

em articulação com o Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de junho, as atividades de Animação e de Apoio à Família, nos Jardins de Infância do Agrupamento, é assegurada, tendo em conta as necessidades das famílias, por protocolos com a Associação de Pais [...] e a Associação de Solidariedade Social”.

Quanto aos regulamentos internos, o do Agrupamento M2 focaliza alguns aspetos mencionados por lei sobre o funcionamento e gestão relacionados com a CAF. O Agrupamento de Escolas M3 tem um ponto, denominado Componente de Apoio à Família/Serviço de ATL, onde diz que “Todos os estabelecimentos de ensino da Educação Pré-Escolar e do 1.º ciclo do Agrupamento têm a funcionar a Componente de Apoio à Família, gerida pela respetiva Associação de Pais em parceria com Autarquia, com oferta de serviço e de horário de acordo com as necessidades das famílias”. O Agrupamento de Escolas M4 refere que “Os jardins de infância integram uma Componente de Apoio à Família, serviço prestado por instituições com protocolo assinado com a autarquia”.

Concluindo, da análise dos referidos documentos podemos aferir que todos referem que a CAF é um serviço prestado por outra entidade, associações de pais, protocoladas com a autarquia, mencionando esta componente social como sendo da responsabilidade de outros. Apesar de, nos diversos documentos, ser referido que “as educadoras de infância colaboram na organização e coordenação das atividades de animação sócio educativa no âmbito da Componente de Apoio à Família”, tal facto não coincide com o que as entrevistadas disseram, verifica-se alguma contradição.

Do apurado, podemos, então, constatar que no *Concelho do Mar* não existe articulação entre os diferentes intervenientes na organização da CAF.

1.3.2 Funcionamento da Componente de Apoio à Família

Relativamente ao funcionamento da CAF, existem vários aspetos que os prestadores de serviços devem ter em conta, em particular o horário adequado às necessidades dos pais/EE.

No *Concelho do Mar*, aferimos que os EEPE abrem na sua maioria às 7h30m e encerram entre as 18h30m e as 19h. Todos os entrevistados referiram que o horário se adequa às necessidades das famílias. A entrevistada MD4 salientou que o horário “não é definido com os pais”, porém a educadora, a animadora e a associação de pais pertencentes a este agrupamento de escolas salientaram que os horários oferecem resposta às necessidades das famílias.

**Quadro nº 20 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no *Concelho do Mar*
Funcionamento da Componente de Apoio à Família**

Domínio	Código	Categorias	Subcategorias	Referências por categoria		Total Entrevistados (N)
				Entrevista	N.º	
Funcionamento da Componente de Apoio à Família	B	B1. Em articulação com a componente letiva	B1.1 Sim	MC1; MD2; ME5; MP8; MA11; ME7	6	13 (1MC+3MD+3ME+3MP+3MA)
			B2.2 Às vezes	MP10; MD4; ME6	3	
			B2.3 Não		0	
		B2. Tendo em atenção as necessidades das famílias	B2.1 Sim	MD2; MP8 MD3; MP10; MP9; MA11; ME5; MC1	8	13 (1MC+3MD+3ME+3MP+3MA)
			B2.2 Não	MD4	1	
		B3. Atividades fora do espaço sala	B3.1 Tem	MP8; ME7; MA13; MA11; MP10; MP9	6	9 (3ME+3MP+3MA)
			B3.2 Não tem	ME5;	1	
		B4. Espaço físico	B4.1 Sala	MD3; MP10; MA13; ME7	4	12 (3MD+3ME+3MP+3MA)
			B4.2 Noutra sala mas no mesmo espaço	ME5; MA11	2	
			B4.3 Outro local	MD4;MP9;MA12;ME6	4	
		B5. Transporte	B5.1 Tem	MD4	1	13 (1MC+3MD+3ME+3MP+3MA)

Nas planificações das associações de pais estão mencionados os horários da CAF, bem como as atividades que realizam no prolongamento de horário. Porém, ficámos sem saber o que fazem as crianças das 7h30m até às 9h00, hora provável de se iniciarem as atividades letivas, e que corresponde ao acolhimento das crianças. Quando abordámos a questão, verificámos que nenhum dos intervenientes falou no acolhimento, embora se trate de um momento muito importante para as crianças e para os pais que entregam os seus filhos muito cedo no EEPE.

Como já foi referido, o educador de infância tem um papel muito importante ao assegurar a continuidade educativa entre a componente letiva e a de apoio à família para que não se sobreponham. Sobre a articulação destas duas componentes nos EEPE do *Concelho do Mar* foi-nos referido pelos entrevistados o seguinte:

“As planificações mensais que fazemos, aquilo, no fundo, é um proforma. [...] Há coisas que não funcionam; [...] considero que a CAF devia de facto ter outro tipo de atividades, precisamente para complementar a atividade do jardim de infância” (ME5);

“A Educadora tem um conjunto de competências muito importantes para que o serviço cumpra bem os seus objetivos e, portanto, houve um ou outro caso, que não fui facilmente

entendível, mas todos foram aprendendo que esse óbvio tinha que ser praticado por todos e funciona muito bem, com muito poucas exceções, pontuais”. (MC1)

Face ao apresentado, podemos perceber que algo está a mudar, embora com algum esforço, como é evidenciado pelos inquiridos “A educadora acaba por ter que fazer esforço nesse sentido”. (MD2) Com a possível mudança e com a articulação das duas componentes a qualidade da CAF pode melhorar e enriquecer a prática do educador de infância.

Questionámos os inquiridos, relativamente aos espaços onde se realizam as atividades da CAF, e verificámos que no Agrupamento de Escolas M3 os espaços onde se desenvolvem as atividades não são os mais adequados: três dos cinco jardins de infância promovem a CAF nas salas de atividades, um EEPE tem instalações específicas para a CAF e outro promove as atividades no espaço polivalente do EEPE. Esta situação está descrita no PE do agrupamento de escolas. Contudo, de acordo com a carta educativa do *Concelho do Mar*, estão a ser construídos cinco “centros educativos”, um deles neste agrupamento de escolas, o que provavelmente vai beneficiar as infraestruturas e, por conseguinte, a resposta da CAF. No quadro n.º 20 podemos verificar o que nos dizem os entrevistados. Porém, salientamos as seguintes afirmações:

“Os espaços são inadequados e exíguos e temos de partilhar as salas. A CAF é feita dentro da própria sala de Jardim de Infância” (MD3);

“Não têm um espaço próprio”. (ME7)

No que se refere aos restantes agrupamentos de escolas, e em particular aos espaços, pudemos verificar *in loco* que no Agrupamento de Escolas M2 estão a ser construídos quatro centros educativos, razão porque a entrevistada MA11 salienta que “é um espaço que funciona como cantina, como refeitório e como local de atividades, o que não facilita muito as coisas”. O espaço a que se refere a entrevistada é um monobloco. Quanto ao Agrupamento M4, a resposta da CAF é oferecida noutros espaços como já foi mencionado neste trabalho. Apenas neste agrupamento de escolas se efetua o transporte das crianças para o edifício onde se realiza o almoço e o prolongamento de horário de três jardins de infância do agrupamento de escolas “A associação vem trazer e buscar as crianças”. (MD4) Nesta freguesia foi construído de raiz um edifício para o funcionamento da CAF de três EEPE e de 3 escolas do 1.º ciclo, que também se deslocam para o mesmo local.

Os espaços onde se efetuam as atividades de animação socioeducativa são muito importantes porque é fundamental que a criança não passe demasiado tempo na sala de atividades letivas, sendo mudar de espaço essencial. Porém, verificámos que nem sempre isso é possível. Há na verdade CAF que funcionam na sala de atividades da componente letiva e isso leva a que as atividades se repitam e que as crianças façam mais do mesmo, durante todo o tempo que estão no jardim de infância.

Pudemo-nos certificar que neste concelho os espaços vão-se alterar brevemente com a concretização dos Centros Educativos que estão em construção.

1.3.3 Gestão e Coordenação da Componente de Apoio à Família

Recursos Humanos

Neste concelho, a gestão da CAF, e em particular a gestão dos recursos humanos e financeiros, é da responsabilidade das associações de pais. O entrevistado MC1 salienta que “em cooperação com a Autarquia, as Associações de Pais assumem a cogestão dos Serviços de Apoio à Família, nomeadamente no que se refere ao serviço de almoço e às atividades de tempos livres”.

O regulamento da associação de pais do Agrupamento de Escolas M3, no ponto denominado *Gestão*, refere que “Esta será gerida pela Direção da Associação de Pais em parceria com a câmara municipal, com a supervisão dos educadores titulares”.

O presidente da autarquia do *Concelho do Mar*, entrevistado MC1, diz:

“O recrutamento do pessoal da CAF é feito pelas associações de pais. [...] Eles são quem os contrata, são quem os gere, são quem os forma, são quem tem autoridade sobre eles”;

“Não temos recursos humanos disponíveis no agrupamento e tivemos que criar associações onde não existiam [...] porque o agrupamento não podia, porque a câmara conosco não fazia protocolos. Há necessidade da CAF para meia dúzia de crianças e depois os recursos humanos são quase insuficientes”. (MD3)

Das entrevistas realizadas, verificámos que as associações de pais são os responsáveis pelo recrutamento e gestão do pessoal que promove as atividades da CAF. Aferimos também que todas as associações de pais têm pessoal diversificado no apoio à CAF, têm auxiliares de ação educativa, assalariadas, algumas licenciadas e ainda funcionárias POC (Programa Ocupacional) colocadas pelo centro de emprego.

Quadro nº 21 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no Concelho do Mar Gestão e Coordenação da Componente de Apoio à Família

Domínio	Código	Categorias	Subcategorias	Referências por categoria		Total entrevistados (N)
				Entrevista	N.º	
Gestão e Coordenação da Componente de Apoio à Família	C	C1. Recursos humanos	C1.1 Suficientes	MC1;MP9; ME3;MP10 MA11;MP8	6	13 (1MC+3MD+ 3ME+3MP+3 MA)
			C1.2 Insuficientes	MA13; ME6; MD3; MC1	4	
		C2. Recursos financeiros	C2.1 Suficientes	MC1; MA11; MP10; ME5; MP8; MA13 MP10; ME7	8	13 (1MC+3MD+ 3ME+3MP+3 MA)
			C2.2 Insuficientes		0	
			C2.3 Sem dados	MD4;ME6	2	
		C3. Recursos educativos	C3.1 Suficientes	MC1	1	13 (1MC+3MD+ 3ME+3MP+3 MA)
			C3.2 Insuficientes		0	
			C3.3 Sem dados		0	
		C4. Recursos materiais e equipamentos	C4.1 Suficientes	MC1; MA13; MP10; ME6; MP8	4	13 (1MC+3MD+ 3ME+3MP+3 MA)
			C4.2 Insuficientes	ME7; MD3	1	
		C5. Parceiros locais	C5.1 Existentes	MC1; MD4; MD2; ME6	4	4 (1MC+3MD)
			C5.2 inexistentes		0	
		C6. Coordenação	C6.1 Sim	ME5, ME6; ME7; MA13; MD4; MA11; MP8; MD2; 3MP10	9	12 (3MD+3ME+ 3MP+3MA)
			C6.2 Não			
		C7. Supervisão pedagógica	C7.1 Sistemáticamente	MD3; ME7; MP10; ME6;MA12	5	12 (3MD+3ME+ 3MP+3MA)
			C7.2 Pontualmente	ME5	1	
			C7.3 Nunca	MD2; MP9; MA11, MA13	4	
		C8. Avaliação	C8.1 Mensal	MA11; MA13	2	9 (3MD+3ME+ 3MA)
			C8.2 Trimestral	MA12, ME6; MD3; MA13	4	
			C8.3 Anual	MA12;ME7	2	
C8.4 Inexistente	ME5		1			

Os agrupamentos de escolas fazem questão de realçar que não têm nada a ver com o pessoal que está nas CAF. Alguns inquiridos mostraram-se pouco satisfeitos com a insuficiência de pessoal e lamentam-se “Na sala, estou sozinha e depois temos nos almoços o apoio de mais duas funcionárias no refeitório; [...] se eu tivesse alguém a auxiliar-me”. (MA13)

Do exposto podemos concluir que algumas associações de pais têm pessoas com qualificação, com características específicas – educador social, educadora de infância, professora do 1.º ciclo – porém, o restante pessoal é contratado para as CAF e tem um vínculo precário (um ano de contrato), muitas das vezes sem qualificações específicas, o que provoca alguns constrangimentos. Talvez por isso o entrevistado MC1 refira que:

“Eu diria que o modelo que temos tem que ser melhorado naquilo que respeita à gestão dos recursos humanos afetos diretamente à CAF”. (MC1)

Nas entrevistas foi salientada várias vezes a falta de formação das funcionárias:

“Eu não posso exigir a pessoas que não tem formação qualquer que se realize determinadas atividades. [...] Puseram lá uma senhora que tem cinquenta e tal anos que nunca trabalhou com crianças”. (ME5)

“sem formação, não têm aptidão para estarem aqui a trabalhar, na maior parte das vezes. Demora tempo para as pessoas estarem formadas”. (MP8)

É de apontar que, quando as pessoas já adquiriram alguns conhecimentos e aprenderam a lidar com as crianças, vão-se embora e, no ano seguinte, vêm outras. Esta instabilidade não promove o bem-estar dos adultos e das crianças nem a qualidade dos serviços.

Recursos Financeiros

No que se refere aos recursos financeiros, pareceu-nos relevante apurar o apoio que a autarquia presta às associações de pais, e em particular à CAF. Tivemos acesso ao relatório de contas da associação de pais MP10 e verificámos que os gastos são elevados, principalmente nos encargos fixos com funcionários, no que se refere a vencimentos, segurança social e seguros. O valor das despesas é superior ao das receitas, como era de prever. O entrevistado MC1 destaca:

“Em regra, além das nossas obrigações do recurso edifício e tudo aquilo que lhe está agregado, para ele funcionar com o mais elevado nível de qualidade que somos capazes, coloca-se o recurso financeiro, como não pode deixar de ser; e alguns recursos de logística, ao nível dos transportes, de alguns edifícios que são necessários para fazer isto ou aquilo. Agora, o alimento essencial para que a associação de pais possa cumprir os objetivos que fixa é o apoio financeiro”.

O presidente da autarquia do *Concelho do Mar* evidencia o seguinte:

“Assente no reconhecimento que esta parceria se pauta pela qualidade nos processos de intervenção educativa e com a profunda crença que as Associações de Pais assumem de forma séria, íntegra e articulada, o seu papel empenhado na promoção e desenvolvimento da Educação no Município. A Câmara Municipal estabelece Acordos de Cooperação, efetuando um investimento significativo para este efeito”;

“os acordos com cada associação de pais tem a matriz igual; [...] a diferença está nos valores porque o mesmo é determinado à dimensão, à quantidade de crianças que tem cada serviço e às atividades; [...] há uma relação direta e objetiva com a realidade de cada associação e é essa proporção que faz a diferença dos valores”. (MC1)

A autarquia transfere anualmente uma verba para as associações de pais, contudo, a mesma não é igual para todos, depende do número de crianças que necessitam de resposta da CAF, do plano de atividades que apresentam, bem como do relatório de contas. Porém, é de salientar que a autarquia, através do Protocolo de Cooperação,

materializado com os Ministérios da Educação e do Trabalho e Segurança Social em 1998, e atualizado anualmente, recebe uma verba para a CAF. Esta verba destina-se apenas para as crianças da EPE. Neste concelho, as respostas de apoio à família são oferecidas às crianças da EPE e do 1.º ciclo quase sempre em conjunto. A associação de pais MP10 oferece resposta apenas a crianças da EPE.

Relativamente às mensalidades, o presidente da autarquia do *Concelho do Mar* disse “O despacho 300 é nossa referência”. Apurámos que o despacho conjunto referido é a referência para a autarquia, mas não sabemos de quê, porque o mesmo não é aplicado pelas associações de pais. Analisados os regulamentos internos das associações de pais, no ponto das mensalidades, verificámos que existe um valor para a inscrição e para a reinscrição. Quanto à mensalidade, esta é discriminada de acordo com os momentos que a criança frequenta na CAF, acolhimento, almoço e prolongamento. Existe uma mensalidade total para a CAF, uma mensalidade sem almoço, um valor unitário para o almoço e acresce ainda um pagamento de serviço de apoio ao almoço. O Despacho Conjunto n.º 300/97, de 4 de setembro, pretende que existam escalões nas mensalidades e igualdade de oportunidades para todas as crianças que usufruam da CAF. Contudo, com a aplicação destas mensalidades não se verifica a igualdade de oportunidades que o despacho consagra, porque é igual para todos e a disponibilidade financeira dos pais não é igual.

É de salientar que o despacho não se aplica às crianças do 1.º ciclo. Como tal, os parceiros deveriam aplicar o despacho n.º 300/97, de 4 de setembro, às crianças da EPE e encontrar uma solução exequível para as mensalidades das crianças do 1.º ciclo que usufruem desta componente social em conjunto com as crianças da EPE, mas nunca o mesmo valor para todas as crianças.

Recursos Educativos

Relativamente aos recursos educativos do *Concelho do Mar*, embora os entrevistados não os refiram, eles são diversos. Na pesquisa que fizemos aos documentos da autarquia verificámos que existe o Programa de Apoio a Projetos Educativos (PAPE), que tem como principal objetivo incentivar a implementação e o desenvolvimento de projetos que possibilitem uma melhoria efetiva da qualidade da educação. Preveem o envolvimento direto de toda a comunidade educativa, desenvolvendo o espírito de iniciativa e de autonomia de cada estabelecimento de ensino, apoiando-se projetos que se

encontrem relacionados com o Projeto Educativo e com o Plano de Atividades. As candidaturas admitidas a este programa ficam habilitadas a um subsídio que poderá participar até 80% dos custos totais do projeto, devendo os restantes 20% ser financiados pelo proponente.

A autarquia tem ainda O PMIE que “é um instrumento de gestão que a autarquia do *Concelho do Mar* propõe e executa com os seus parceiros na gestão da prioritária área da Educação no Município” (MC1):

“Temos um programa financiado a 90%, pela Câmara, dos custos, que levamos a nossa criança ou uma ou duas vezes por semana, consoante a opção de cada Educadora, às piscinas municipais, para fazer trabalho de formação e desenvolvimento na área da natação. Ao nível da cultura, há um conjunto de programas para que se desenvolva o gosto e propensão pelos eventos culturais. Desde logo, na área do teatro, temos uma semana do teatro infantil e depois há acontecimentos pontuais na área do teatro. E na área da música há trabalho, nomeadamente uma ação com a Fábrica das Beiras, para desenvolver também o gosto pela música. E depois há as outras áreas, que eu posso-lhe chamar área do desenvolvimento dos valores da cidadania, que passam por ações ligadas ao ambiente, à educação ambiental, usando o centro de educação ambiental que o município tem”. (MC1)

Podemos concluir que a autarquia do *Concelho do Mar* manifesta investimento na educação, apresentando várias propostas e projetos, bem como os serviços que a câmara administra podem ser usufruídos pelos diferentes estabelecimentos de educação e de ensino, fornecendo, ainda, o transporte para as diversas iniciativas.

Recursos Materiais e Equipamentos

A autarquia do *Concelho do Mar* faz cogestão com as associações de pais das escolas do município, através dos acordos de cooperação que vão sendo celebrados e revalidados anualmente, no sentido de envolver os pais e a comunidade numa melhor otimização e gestão do tempo extraescolar, procurando enriquecer o plano pedagógico escolar com um complemento ocupacional assente em apoios essencialmente lúdicos, pedagógicos e didáticos. Sobre este assunto, o autarca do *Concelho do Mar* confirma:

“As associações de pais criaram condições em termos de recursos humanos; a Câmara criou-lhes condições em termos de edifício e na relação das duas entidades faz-se a outra componente do mobiliário, do material didático, tudo isso para que nós tenhamos as competências a todos os níveis: edifício, meios materiais e recurso humanos, para fazer a Componente de Apoio à Família no prolongamento”. (MC1)

Relativamente aos materiais, e de acordo com o quadro n.º 21, a maioria dos entrevistados estão satisfeitos. Como refere esta nossa entrevistada “Recebemos apoio daquilo que precisamos a nível de material”. (MP8) Porém, há também alguns que não têm uma opinião tão positiva, principalmente os que não têm espaço próprio, o que implica não terem os seus materiais e equipamentos “Como não têm um espaço próprio utilizam os nossos materiais e equipamentos”. (ME7)

Julgamos que esta questão poderá ser brevemente ultrapassada com a conclusão da construção dos Centros Educativos.

Parceiros Locais

Como temos vindo a referir, as associações de pais são os parceiros primordiais da autarquia do *Concelho do Mar*: “A câmara tem a associação de pais como entidade parceira” (MC1), porém, outros parceiros colaboram na CAF. Destacamos os pais individualmente, as escolas do 1.º CEB, em particular os professores, a IPSS que fornece o serviço da CAF a um jardim de infância, as juntas de freguesias, as empresas e outros. Todos os entrevistados confirmaram a existência de parceiros.

Confirma-se que também neste concelho, a educação não é um processo exclusivo da escola e dos profissionais de educação, sendo bastante importante a participação ativa da família e de outros parceiros num trabalho de colaboração constante.

Coordenação

Questionados os entrevistados sobre quem coordena as atividades da CAF, a maioria respondeu que eram as associações de pais. Contudo, duas educadoras afirmam que são elas que coordenam a CAF, contrariando o que foi referido pelos restantes entrevistados. Esta coordenação permite que não exista repetição de atividades e possibilita às crianças que usufruem do momento da CAF um tempo mais solto em que as mesmas têm possibilidade de brincar espontaneamente, de escolher livremente o que desejam fazer.

Desde 1997 que o ME divulga legislação sobre as competências dos educadores de infância no que se refere à componente social. Porém, devido a impedimentos que nos parece ter a ver com as competências que são transmitidas aos parceiros, e neste caso às associações de pais, e talvez também por falta de vontade das educadoras de infância e

dos agrupamentos de escolas em marcar a sua posição, a legislação não é cumprida. Verifica-se que os agrupamentos de escola se demitem desta componente não letiva, não obstante estabelecerem no horário do educador de infância um tempo para a supervisão pedagógica da CAF.

Supervisão Pedagógica

No que se refere à supervisão pedagógica, e de acordo com a lei, é da competência dos educadores titulares de grupo assegurar a supervisão pedagógica e o acompanhamento da execução das atividades de animação e de apoio à família no âmbito da EPE, tendo em vista garantir a qualidade das atividades.

Nas entrevistas que realizámos, verificámos que no Agrupamento de Escolas M2, as educadoras de infância não fazem a supervisão. Esta é realizada pela coordenadora de departamento “O agrupamento faz a supervisão através de mim como coordenadora de departamento”. (MD2)

O regulamento interno da associação de pais MP10 salienta que “a gestão é orientada pela associação de pais [...] com a supervisão dos educadores titulares de grupo do jardim de infância”. A adjunta da direção disse que “Foi atribuído às educadoras duas horas de trabalho de estabelecimento para essa supervisão e acompanhamento dessas atividades” (MD3); e a educadora entrevistada salientou: “Fazemos a supervisão em dois dias por semana”. (ME7) Porém, a animadora entrevistada contradisse “Não, não fazem supervisão; [...] estamos em Abril e só duas vezes é que falaram comigo”. (MA11)

Face ao exposto, podemos dizer que as educadoras de infância têm um tempo destinado à supervisão, mas que não a fazem. É de salientar que a CAF mencionada é promovida no mesmo espaço da componente letiva. Como tal, julgamos que a proximidade diária entre todos os intervenientes leva a que as educadoras de infância não utilizem o trabalho de estabelecimento para o efeito a que está destinado, isto é, na supervisão.

Quanto aos restantes entrevistados, as respostas também não foram coincidentes no que se reporta a esta tarefa.

Avaliação

Quisemos também saber se a CAF é avaliada, por quem e de que forma. Esta questão foi colocada aos animadores e aos educadores de infância, embora uma adjunta de direção, durante a entrevista, tenha falado na avaliação da CAF “No Pedagógico sim, tem ido a avaliação trimestral”. (MD3)

Analisado o quadro n.º 21, verificámos que a maioria dos entrevistados faz a avaliação trimestral. Nas respostas, ficámos a saber que a avaliação é feita quando os órgãos superiores os obrigam a fazê-la. Contudo, não podemos esquecer que, quando existe uma planificação, esta deve ser avaliada para aferirmos se a mesma está a responder aos objetivos definidos ou se a devemos reformular.

Há departamentos de EPE que elaboram grelhas de avaliação ou outros documentos de registo, com sistematização da informação para no final de cada período, fazerem a avaliação da CAF com os animadores, no entanto, tal não se verificou nas entrevistas efetuadas.

1.3.4 Dificuldades/Vantagens na Componente de Apoio à Família

Quisemos saber quais as dificuldades e constrangimentos que os entrevistados tiveram na CAF. Começámos por os questionar relativamente à gestão financeira. O representante da autarquia disse:

“Eu não pertença ao grupo dos que acham que o dinheiro que o Ministério da Educação dá é pouco. Eu acho que é sustentável, ajuda a tornar sustentável o serviço, a forma como a câmara complementa e depois os pais também, resolve toda a estrutura financeira bem”. (MC1)

A associação de pais do Agrupamento de Escolas M4 não se manifestou sobre este assunto, porque não gere dinheiros, uma vez que a CAF é promovida numa IPSS. Porém, a entrevistada MP10 salientou:

“A associação dá bastante trabalho, porque é gerir uma empresa e nem todos estamos presentes, eu tenho a sorte de ter trabalhado em gestão de recursos humanos; [...] tenho alguma facilidade em gerir essa parte e também trabalhava com dinheiros; [...] mas não temos logística”.

As animadoras também deram a sua opinião:

“Somos a associação que sempre soube gerir os dinheiros e porque nós também fazemos muitas atividades para vender”. (MA13)

“Não temos problemas, não temos dívidas, não temos nada, somos de certa forma autónomos”. (MA11)

Questionados sobre o pagamento dos funcionários, apenas as duas associações que oferecem a CAF responderam:

“vamos ter que recorrer a funcionários que vêm do centro de emprego” (MP8);

“Temos a ajuda da autarquia”. (MP10)

Face ao auscultado, podemos concluir que as associações de pais não têm problemas financeiros na gestão da CAF. Também já foi salientado neste trabalho que todas as associações de pais, para colmatarem a falta de recursos humanos, recorrem aos POC do centro de emprego. Este recurso fica significativamente mais barato do que a colocação de outro funcionário.

Quanto aos materiais, pareceu-nos também não haver faltas, embora a entrevistada MD3 tenha referido que “Os materiais são insuficientes”. Julgamos que esta falta de materiais está associada à falta de infraestruturas (mas, como já foi mencionado, vão mudar de espaço já no próximo ano letivo):

“A maior dificuldade que aqui temos é o espaço. Tanto que eles não têm um espaço próprio” (ME7);

“Nós temos um espaço muito diminuto, temos muitas crianças e é um bocadinho complicado”. (MA11)

Já aludimos à questão da diversidade dos recursos humanos que trabalham nas CAF do *Concelho do Mar*. As funcionárias apoiam crianças com idades compreendidas entre os três e os onze anos, fazem o acolhimento das mesmas, apoiam na hora do almoço, posteriormente no prolongamento, e ainda fazem as limpezas. Nas entrevistas pudemos aferir que as pessoas que são colocadas na CAF não têm formação.

**Quadro nº 22 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no Concelho do Mar
Dificuldades/Vantagens na Componente de Apoio à Família**

Domínio	Código	Categorias	Subcategorias	Referências por categoria		Total entrevistados (N)
				Entrevista	N.º	
Dificuldades/Vantagens na Componente de Apoio à Família	D	D1. Gestão financeira	D1.1 Suficientes	MC1; ME7; MA11; MA13; MP8; MP10	6	12 (3MD+3ME+3MA+3MP)
			D1.2 Insuficientes		0	
		D2. Relação com os outros	D2.1 Excelente	MP9; MA11	2	13 (1MC+3MD+3ME+3MP+3MA)
			D2.2 Boa	MC1; MA11; ME3; MP8; MD3	5	
			D2.3 Má	MD2; ME7	2	
			D2.4 Inexistente	MD2; ME5	2	
		D3. Falta de recursos materiais	D3.1 Sim	MD3; MP10	2	12 (3ME+3MA+3MP+3MD)
			D3.2 Não	MP8	1	
		D4. Falta de Infraestruturas	D4.1 Sim	MA11; MD3; ME7; MA13; MP10; ME6	6	12 (3ME+3MA+3MP+3MD)
			D4.2 Não		0	
		D5. Pagamento dos funcionários	D5.1 Tem dificuldades	MP8; MP10	2	3 (3MP)
			D5.2 Não tem dificuldades		0	
		D6. Falta de pessoal com formação	D6.1 Sim	ME5; ME7; MA11; MP8; MC1; MD2	6	13 (1MC+3MD+3ME+3MP+3MA)
			D6.2 Não		0	
D7. Não têm			0			

Como pudemos verificar, um dos constrangimentos verificados tem a ver com a falta de espaços próprios. Uns reclamam um espaço próprio, outros, um melhor espaço exterior.

Um outro constrangimento comum a todos os entrevistados é a falta de pessoal com formação.

“Temos vindo aperfeiçoar a relação de cooperação da Câmara com as associações de pais, para que a câmara possa dar uma ajuda mais forte, para melhorarmos alguns aspetos de qualidade de prestação, de formação, etc.”. (MC1)

A falta de formação dos auxiliares a par da falha de coordenação e de supervisão dos educadores de infância bem como o excesso de tempo pedagógico das crianças são barreiras à qualidade da CAF.

Neste contexto, as relações entre os profissionais são muito importantes. Vemos que a autarquia do *Concelho de Mar* se preocupa com a educação e isso é uma mais-valia

para toda a comunidade educativa. As relações da associação de pais e dos outros intervenientes são globalmente boas, como podemos ver no que dizem alguns dos entrevistados:

“A relação é um a um, e é absolutamente fácil linear os canais de comunicação e de decisão; estão absolutamente oleados e, portanto, funciona muito bem” (MC1);

“Sim é boa, estão disponíveis a qualquer solicitação”. (MP8)

Contudo, há sempre constrangimentos e muitas vezes por falta de conhecimento e esclarecimento dos diversos intervenientes:

“As pessoas nem sempre são...como é que eu hei de dizer...por vezes, criam-se constrangimentos na relação entre os professores e os pais, porque os pais acham que a CAF é uma coisa à parte da escola”. (ME3)

1.3.5 Papel da Associação de Pais na Componente de Apoio à Família

As associações de pais são, no *Concelho do Mar*, as entidades primordiais da CAF, entendidas como “parceiros fundamentais para quase tudo e, muito especialmente, para a gestão da Componente de Apoio à Família”. (MC1) Elas são, neste concelho, a entidade “promotora” da CAF, porque a autarquia apenas responde a essa necessidade se existir uma associação de pais que a organize e faça a sua gestão. A autarquia transferiu as competências que tinha nesta matéria para as associações de pais, incluindo o apoio financeiro. Apenas uma associação deste tipo não é reconhecida nem apoiada pela autarquia (uma questão para a qual não conseguimos obter resposta).

Nas entrevistas que realizámos, verificámos que as associações de pais não têm um conhecimento adequado da lei e como tal fazem e aplicam o que julgam conveniente. Pudemos também certificar, nos regulamentos da CAF, que vários pontos mencionados nos mesmos não estão de acordo com o legislado, principalmente quando salientam os objetivos da CAF e se referem à participação financeira.

Quadro nº 23 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no Concelho do Mar Papel da entidade promotora da Componente de Apoio à Família - Associação de Pais.

Domínio	Código	Categorias	Subcategorias	Referências por categoria		Total entrevistados (N)
				Entrevista	N.º	
Papel da entidade promotora – Associação de Pais	E	E1. Conhecimentos da CAF	E1.1 Sim		0	12 (3ME+3MA+3MP+3MD)
			E1.2 Não	MD2; ME5; MD3; MP8; MA13; MP10	6	
		E2. Responsabilidade	E2.1 Sim	ME5; MP8	2	12 (3ME+3MA+3MP+3MD)
			E2.2 Não		0	
		E3. Qualidade dos materiais	E3.1 Sim		0	12 (3ME+3MA+3MP+3MD)
			E3.2 Não	ME6	1	
		E4. Articulação entre os ciclos	E4.1 Existente	MA11; MD4	2	12 (3ME+3MA+3MP+3MD)
			E4.2 Inexistente	ME5	1	
		E5. Dificuldades na gestão de recursos	E5.1 Sim	MA12; MA11; MA13	3	6 (3MA+3MP)
			E5.2 Não	MP10	1	
			E5.3 Por vezes		0	
		E6. Agrupamentos corresponsáveis	E6.1 Sim	MA11;	1	12 (3ME+3MA+3MP+3MD)
			E6.2 Não	MD3; MA13, MA12; ME6; MD4	5	
			E6.3 Às vezes		0	
		E7. Vantagens pelo facto de as associações de pais serem as prestadoras da CAF	E7.1 Sim	MC1; MP8; MD3; MP10	4	10 (1MC+3MD+2ME+2MP+2MA)
			E7.2 Não	ME5; MA13; MD4	3	
		E8. Inconvenientes pelo facto de as associações de pais serem as prestadoras da CAF	E8.1 Sim	MC1; MD2; ME5; MP8; MD3; ME7; MA13; MP10	8	10 (1MC+3MD+2ME+2MP+2MA)
			E8.2 Não	MA11; MD4	2	

No que se refere às entrevistas realizadas (quadro n.º 23), é de salientar que seis dos entrevistados que responderam demonstraram desconhecimento da lei e confirmam a falta de formação:

“nós também não temos formação. Portanto, eu, quando entrei, tive que ir conhecer artigos/leis, tive que ir ver como era, qual era o funcionamento, e é algo que eu acho que é de grande responsabilidade” (MP8);

“Acho que deviam ter mais conhecimento de como funciona, mas não têm. E depois sabem que estão de passagem” (MA13);

“Não sabemos de facto como aplicar as leis [...] Não sei qual é o despacho 300, vai-me desculpar”. (MP10)

Neste sentido, as pessoas que estão na gestão da CAF não têm conhecimentos legais desta componente social. Sabem que têm que oferecer a resposta às famílias, mas não demonstram interesse em adquirir conhecimentos sobre a mesma. As representantes dos pais assumem o facto de não conhecerem as leis. As próprias animadoras focalizam o facto de as associações de pais não terem conhecimentos e dizem ainda mais: como estão de passagem, geralmente é apenas um ano, também não estão para aprender, fazendo o que os anteriores já fizeram. Os agrupamentos de escolas também verificam a falta de conhecimentos e as educadoras de infância focalizam a dificuldade em falar com pessoas que não têm os mesmos conhecimentos que os seus. Nesta falta de conhecimento, a câmara terá alguma responsabilidade, designadamente na implementação de ações de formação. No que respeita à CAF, ser responsável não chega, é necessário ter conhecimentos noutras áreas para poder oferecer uma resposta de qualidade.

Quanto à responsabilidade das associações de pais, elas já foram evidenciadas e são iguais para todas “Da nossa associação de pais, em concreto, nós temos a competência da gestão da componente à família. [...] Temos toda a parte de gestão, que tem a ver com a gestão de recursos humanos que fazemos, que implica a contratação de pessoal, a gestão das várias funções que eles têm que fazer”. (MP8)

Relativamente à articulação entre ciclos, é de salientar que no *Concelho do Mar* a resposta da CAF é conjunta com o 1.º ciclo, sendo poucos os jardins de infância que têm CAF apenas para as crianças da EPE. Apenas a associação da entrevistada MP10 oferece a CAF exclusivamente a crianças da EPE, mas quando mudarem de edifício vão dar resposta também ao 1.º ciclo.

Contudo, este trabalho conjunto não está isento de alguns constrangimentos na organização das atividades e dos horários que são diferentes nos dois níveis de educação, porque a maioria das crianças do 1.º CEB têm AEC:

“Eu quero organizar uma atividade, depois, aparece um pai às cinco e meia, outro às cinco e trinta e cinco e depois é complicado, [...] é mesmo difícil, muito difícil. [Contudo] Acho importante estarem juntos. Acho que faz crescer ambas as partes”. (MA11)

Constata-se, assim, que as professoras do 1.º CEB que têm crianças a frequentar a CAF, juntamente com as crianças do jardim de infância, não intervêm nem apoiam a CAF, nem participam na organização da mesma. E, neste cenário, também as educadoras de infância não fazem a supervisão dos dois níveis de educação/ensino. É reconhecida, contudo, algum esforço nesse sentido:

“Tem sido feito um esforço de articulação, verdadeira articulação de atividades de todos os ciclos”. (MD4)

Quanto à gestão dos recursos humanos, trata-se de uma função complexa para as associações de pais que muitas vezes se reduz à realização dos horários e à distribuição de tarefas às funcionárias:

“Eu gosto de trabalhar com organização, fora dela não consigo. Eu gosto que digam assim: - Tens que fazer isto e isto e isto!” (MA13);

“Está a imaginar uma auxiliar ter que estar ali a dar resposta a duas salas. É muito complicado. E pronto e tem sido complicado”. (MA12)

Também o presidente da autarquia referiu:

“Compreendemos que as associações de pais são dirigidas por gente voluntária, em alguns aspetos, ou quando vamos para certos níveis de exigência, não conseguimos responder”. (MC1)

Neste estudo é de salientar a falta de interesse e de responsabilidade da direção dos agrupamentos de escolas no que se refere à CAF. Podemos ver este facto nas duas respostas que se seguem:

“A associação de pais diz: – Nós não temos nada a ver com o agrupamento. – Pronto, é o que me estão muitas vezes e constantemente a repetir. Que nós não temos nada a ver com o agrupamento. Temos a ver sim com a câmara” (MA11);

“De gestão propriamente dita não temos”. (MD3)

Como os agrupamentos de escolas se alheiam da gestão da CAF, também alguns educadores de infância fazem apenas o que lhes é exigido por lei - a supervisão. Foi por isso notória a não participação dos órgãos diretivos neste domínio. Verificámos também esta situação nos documentos de administração e gestão dos agrupamentos de escolas que pouco ou nada referem sobre a CAF.

Quisemos saber dos entrevistados quais as vantagens e os inconvenientes de serem as associações de pais os prestadores de serviços da CAF. No que se refere às vantagens, 40% dos entrevistados aludem a várias:

“Envolvimento de todos os parceiros fundamentais. E, para nós aqui, o primeiro parceiro fundamental no processo educativo de uma criança ou de um jovem, é a sua família, são os seus pais. E disto, nós não largamos mão; [...] os pais serem corresponsáveis de serviços, que lhes são importantes para a sua vida, para a formação da sua criança, dentro da vivência do espaço escolar, no período de tempo que o seu filho está lá” (MC1);

“Acho que tem vantagens, no sentido de alguma forma, de nós, os pais, neste caso, quem pertence à associação, de ter uma noção de como as coisas funcionam; [...] podemos ter uma ação mais forte, coisa que se não estivesse nas nossas mãos não aconteceria” (MP8);

“As vantagens será o envolvimento dos pais no processo, na educação dos filhos, um maior envolvimento das atividades”. (MD3)

Nas afirmações anteriores aquilo que se salienta é o facto de os pais julgarem ter um maior conhecimento de como funciona e de como os seus filhos passam o dia na CAF. Para a autarquia, a vantagem é o da gestão desta valência; para o agrupamento a vantagem será o envolvimento dos pais. A colaboração dos pais e de outros elementos da comunidade enriquece as aprendizagens das crianças. Neste contexto, no *Concelho do Mar*, os pais/EE, nas associações de pais, são intervenientes ativos, assumem um papel central na organização e gestão da CAF sendo os responsáveis por todo o processo.

Contudo, não obstante 4 entrevistados apresentarem vantagens e inconvenientes, a maioria não vê vantagens no facto de serem os pais a promover o serviço da CAF:

“Não há vantagens; [...] não fazem nada [...] e temos ali crianças o dia inteiro” (ME5);
“Não vejo vantagens...”. (MD4)

Ou seja, na perspetiva destes, os inconvenientes são vários: a falta de qualificação dos recursos humanos, o poder e os interesses das associações de pais, a falta de disponibilidade e de conhecimentos adequados destes responsáveis, bem como a colocação de pais a trabalhar na CAF.

1.3.6 A Satisfação dos Pais sobre a Componente de Apoio à Família

Quadro nº 24 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no *Concelho do Mar* Grau de satisfação dos Pais/EE da Componente de Apoio à Família

Domínio	Código	Categorias	Subcategorias	Referências por categoria		Total entrevista dos (N)
				Entrevista	N.º	
Grau de satisfação dos pais/EE	F	F1. A Associação tem conhecimento informal	F1.1 Sim	MP9	1	3 (3MP)
			F1.2 Não	MP10; MP8	2	
		F2. Os pais mostram-se satisfeitos	F2.1 Sim	MP9;ME7;MP10	3	9 (3MP+3ME+3MA)
			F2.2 Não		0	
			F2.3 Não referem		0	
		F3. Gostam dos trabalhos que os filhos fazem	F3.1 Sim	MP10	1	3 (3MP)

Quando procurámos indagar junto dos nossos interlocutores sobre o modo como os pais apreciam este tipo de resposta que é oferecida aos seus filhos, os resultados foram escassos. Questionadas as associações de pais, apenas uma referiu “Sabemos de uma

forma informal”. (MP9) As outras duas associações, de um modo geral, salientaram a falta de interesse dos pais por estas atividades (MP10).

Assim, não nos foram apresentados quaisquer relatórios sobre a avaliação desta atividade, com os entrevistados a mencionarem “eu acho, eu penso”:

“Eu acho que as pessoas aqui estão satisfeitas, com o tipo de atendimento que têm e com o tipo de serviços que são prestados” (ME7);

“Eu penso que sim”. (MP10)

Relativamente às atividades desenvolvidas, apenas a entrevistada MP10 se referiu à apreciação dos pais:

“Os pais têm toda a informação ao dispor e aqueles que gostam e querem saber, veem e fazem perguntas e querem saber mais. [...] Estamos cada vez mais a conseguir chegar aos pais”.

Na realidade, não ficámos a saber muito sobre a perceção que os intervenientes diretos têm neste processo (associações, educadores, animadores, outros responsáveis) acerca do grau de satisfação dos pais. Aferimos que estes, aparentemente, não se questionam sobre a funcionalidade e as atividades desenvolvidas junto dos seus responsáveis. Esta questão faz-nos refletir sobre o posicionamento dos pais sobre a CAF. Estarão eles tão satisfeitos com a resposta que é oferecida aos seus filhos que não necessitam de perguntar, de intervir, de participar? Ou poderemos inferir que o que pretendem os pais é uma resposta para os seus educandos, seja ela de qualidade ou não? São perguntas para as quais não obtivemos respostas.

1.4. Lógicas de Ação da Componente de Apoio à Família no Concelho do Mar

Após análise das entrevistas e dos diversos documentos institucionais (dos agrupamentos de escolas, das associações de pais e da autarquia) certificámos que as associações de pais são o parceiro privilegiado e têm um poder decisório em todo o processo de organização e funcionamento da CAF.

O fato de serem as associações de pais as responsáveis pela CAF levou-nos, inicialmente, a equacionar, em termos de lógicas de ação, as lógicas de carácter *familiar*, de *parceria* e de *poder local*. Isto porque, sendo os pais que oferecem o serviço, colocariam toda a atenção no tipo de resposta e na qualidade da mesma; estariam de alguma forma atentos a alguns pormenores relacionados com a família e com as crianças que outros prestadores de serviços, à partida, não valorizariam.

Porém, o que verificámos foi que as associações de pais respondem a um apelo do poder local, da autarquia, e tentam dar resposta à tarefa com as características comuns a todas as associações, sem ter havido um investimento efetivo num modelo educativo assente em pressupostos diferentes. No *Concelho do Mar*, as associações de pais puseram em prática um modelo organizacional com objetivos definidos *a priori* pela autarquia – numa lógica de poder local.

Os entrevistados foram-se referindo à família e aos pais como elementos corresponsáveis pela educação, porém afastados de uma lógica de tipo familiar. Em momento algum do estudo empírico, aferimos a participação e a colaboração ativa dos pais, e mesmo dos representantes da associação de pais, numa lógica de envolvimento e de proximidade. Julgamos que estes apenas executaram o que lhes foi delegado.

As associações de pais responderam a uma necessidade das famílias desconhecendo, por exemplo, se os pais estão satisfeitos com o trabalho que estão a realizar. Nas entrevistas realizadas, nunca foi aludido que existam reuniões abertas com os pais e outros parceiros. Perante isto, parece claro que os pais surgem investidos de novas responsabilidades e de novos poderes, sendo-lhes concedida a possibilidade de participarem na tomada de decisões, no que se refere à CAF, mas a sua ação parece ter seguido mais um figurino de execução de tarefas logísticas e de cumprimento dos regulamentos. Neste contexto, não verificamos abertura dos pais às escolas, reuniões de pais, pedidos de colaboração, promoção de atividades diversificadas e de bem-estar para os seus filhos/educandos. Verificámos que existem associações de pais que executam “parcerias impostas” pela autarquia.

No *Concelho do Mar* denota-se, portanto, um reforço do movimento associativo ao nível dos pais que se mobilizaram para esta tarefa, mas numa lógica de centralização local que teve de responder a determinados requisitos. O pressuposto de que a lógica familiar poderia ser a marca deste concelho, dada a centralidade das associações de pais na CAF, saiu gorado. Verificámos que, tendo em conta a ausência efetiva de envolvimento, de colaboração e de participação dos pais nestes processos, o movimento associativo ficou prisioneiro da lógica de poder local.

2. Componente de Apoio à Família no Concelho da Ria: o papel da Autarquia

2.1. Caracterização Global do Concelho da Ria

Relativamente ao *Concelho da Ria*, existem evidências sobre a existência desta região ao período Neolítico, comprovada pelas mamoadas e dólmens aqui existentes.

As atividades mais antigas e conhecidas deste concelho assentam nas produções ligadas ao mar, não fosse esta uma região de tradição marítima. Ao longo do século XIX e princípios do século XX, o concelho foi afirmando a sua influência na região. Com o seu crescimento, instalaram-se também diversas instituições religiosas e assistenciais que deram progressos e dinamismo a este território.

Subdividido em três áreas bem diferentes mas interligadas, da beira-mar, do campo e da urbe, este concelho registou importantes mudanças no setor económico, a partir do momento em que a acessibilidade e a mobilidade da região ganharam notoriedade. Essas mudanças consistiram no decréscimo de atividades de alguns setores tradicionais e no desenvolvimento de novos setores de produção, bem como no desenvolvimento do setor terciário que ocupa mais de 65% dos ativos. O *Concelho da Ria* conta, assim, com um tecido empresarial muito dinâmico e voltado para o futuro.

Este concelho *localiza-se* na região centro de Portugal e regista mais de 70000 habitantes, numa área territorial que ultrapassa os 200Km². É um concelho que tem manifestado uma tendência de crescimento moderada da sua população, mantendo-se a dinâmica de aumento demográfico que as últimas décadas evidenciam. Cerca de 40% da população do concelho reside nas freguesias mais urbanas. A estrutura da população ativa revela uma forte terciarização, com importante declínio da atividade agrícola. Nos últimos anos, tem-se verificado um decréscimo das atividades secundárias.

Para além da agricultura, cujas mais importantes produções consistem em cereais, frutas, legumes e vinhos, a sua população está ainda ligada às atividades marítimas; mas, constitui também notável riqueza regional, a indústria pecuária, especialmente de raça bovina, bem como as indústrias de laticínios, de automóveis, de produtos químicos e de cerâmica.

A população beneficia ainda de um conjunto interessante de equipamentos culturais (museus, arte, teatro, cinema, bibliotecas), recreativos e desportivos (vários complexos desportivos, piscinas, clubes) e de solidariedade social.

2.2. Caracterização do Território Educativo do *Concelho da Ria*

A razão da escolha deste concelho para o nosso estudo prende-se com o facto de a câmara municipal ser a entidade que promove a CAF e responsável pelo seu funcionamento, organização e gestão.

No *Concelho da Ria* a rede de EEPE é constituída por IPSS, por jardins de infância de propriedade pública e por estabelecimentos de educação particulares e cooperativos. A rede de jardins de infância pertencentes às IPSS, e que constituem a denominada rede solidária, é sempre complementada por creches, responsabilizando-se, assim, pela educação das crianças, mesmo antes dos três anos.

No *Concelho da Ria* existem 30 jardins de infância da rede pública, 19 da rede privada e social (IPSS), 35 escolas do 1.º CEB, 7 escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, 4 escolas secundárias, 2 escolas de ensino profissional, uma de ensino artístico e 3 escolas de ensino privado.

Ao nível da rede pública, os jardins de infância e as escolas do 1.º CEB dividem-se por 7 agrupamentos de escolas, os quais têm a sua sede nas escolas básicas do 2.º e 3.º ciclos. Neste estudo denominaremos os agrupamentos de escolas do *Concelho da Ria* por R2, R3, R4, R5, R6 e R7¹⁷⁸.

Nos Agrupamentos de Escolas R2, R3 e R4 existe apenas uma associação de pais, que abrange todos os níveis de ensino do agrupamento de escolas. Nos Agrupamentos R3 e R4 existem representantes da associação de pais nas escolas e jardins de infância. Quanto ao Agrupamento de Escolas R5 tem 4 associações de pais que abrangem os jardins de infância e EB1 correspondentes. O Agrupamento de Escolas R6 tem duas associações de pais, juntamente com as escolas do 1.º CEB adjacentes. O Agrupamento de Escolas R7, e no que se refere aos jardins de infância, tem duas associações de pais em conjunto com as EB1 contíguas.

É de salientar que neste concelho existem jardins de infância de um, dois e três lugares. No Agrupamento R3, os lugares de jardim de infância existentes são de lugar único. Nos restantes agrupamentos, existem dois lugares, à exceção de um jardim de infância, do R6, com 3 lugares.

¹⁷⁸ Conforme já referimos anteriormente, um agrupamento de escolas deste concelho não deu autorização para realizarmos o estudo.

Quadro nº 25 - Oferta Educativa da Educação Pré-Escolar da Rede Pública no Concelho da Ria – Ano letivo 2010-2011

Agrupamentos de Escolas	N.º de Estabelecimentos de EPE	N.º de Lugares de JI	N.º de Alunos	N.º de Docentes	N.º de Associações de Pais
R2	4	6	129	6	1
R3	5	5	90	5	1
R4	5	6	76	6	1
R5	4	5	102	5	4
R6	4	8	176	8	2
R7	4	5	110	5	2
	26	33	683	34	11

Fonte: Dados obtidos através dos agrupamentos de escolas.

Quadro nº 26 - Oferta Educativa do 1.º Ciclo do Ensino Básico no Concelho da Ria – Ano letivo 2010-2011

Agrupamentos de Escolas	N.º de Escolas do 1.ºCEB	N.º de Alunos	N.º de Docentes	N.º de Associações de Pais
R2	6	361	15	1
R3	5	333	16	1
R4	4	294	17	1
R5	6	587	45	4
R6	6	961	43	4
R7	3	459	23	2
Total	30	2995	159	

Fonte: Dados obtidos através dos Agrupamentos de Escolas

Como já foi referido, nos Agrupamentos R2, R3 e R4 apenas existe uma associação de pais. No Agrupamento R5 e R7, as associações de pais são comuns aos dois níveis de ensino (JI/EB1) e no Agrupamento R6, para além das duas associações comuns JI/EB1, ainda existem duas associações apenas do 1.º CEB.

Quadro nº 27 - Oferta Educativa do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico no Concelho da Ria – Ano Letivo 2010-2011

Agrupamentos de Escolas	N.º de Alunos do 2.º CEB	N.º de Alunos do 3.º CEB	N.º de Docentes	N.º de Associações de Pais
R2	168	253	48	1
R3	171	196	69	1
R4	139	190	50	1
R5	238	309	57	1
R6	433	214	102	1
R7	415	208	93	1
Total	1564	1370	414	6

Fonte: Dados obtidos através dos Projetos Educativos dos Agrupamentos de Escolas

No quadro n.º 27 podemos verificar que o número de alunos do 2.º e 3.º ciclos dos agrupamentos R5, R6 e R7 é mais elevado, isto porque o Agrupamento R6 situa-se na sede do concelho e os Agrupamentos R5 e R7 são limítrofes. Os outros agrupamentos situam-se em zonas mais distantes. Todos os agrupamentos de escolas têm uma associação de pais.

**Quadro n.º 28 - Oferta Educativa do Ensino Secundário no *Concelho da Ria*
- Ano letivo 2010-2011**

Escolas Secundárias c/ 3.º ciclo	N.º de Alunos do 3.º CEB	N.º de Alunos Ensino Secundário	N.º de Docentes	N.º de Associações de Pais
C	222	533	173	1
D	391	675	141	1
E	230	683	130	1
F	-	650	89	1
Total	843	2541	533	4

Fonte: Dados obtidos através das Escolas Secundárias c/ 3.º Ciclo

É de referir que em cada uma das escolas secundárias existe uma associação de pais.

Relativamente ao número de associações de pais no *Concelho da Ria*, verificámos que são 20. Este número de associações de pais, em comparação com o *Concelho do Mar*, é muito inferior, dado este concelho ter um maior número de escolas e ser muito maior. Porém, como já foi indicado, o *Concelho do Mar* tem a particularidade de todos os estabelecimentos de educação/ensino terem uma associação de pais.

Quadro n.º 29 - Oferta da Componente de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar da Rede Pública no *Concelho da Ria*

Agrupamentos de Escolas	N.º de Estabelecimentos de EPE com CAF	Entidade responsável pela CAF
R2	4	Autarquia
R3	5	Autarquia
R4	4	Autarquia
R5	4	Autarquia
R6	4	Autarquia
R7	3	Autarquia
Total	25	

Fonte: Dados obtidos através da Autarquia

Nos agrupamentos de escolas do *Concelho da Ria*, a gestão da CAF é promovida pela autarquia. Porém, num jardim de infância do Agrupamento R4 e em dois jardins de infância do Agrupamento R7, a autarquia protocolou esta gestão com IPSS locais, por não ter espaço próprio para oferecer esta componente social. Verificámos também que,

no Agrupamento de Escolas R7, um jardim de infância não tem CAF e outro tem apenas serviço de almoço.

2.3. A Componente de Apoio à Família no Concelho da Ria

No quadro n.º 30 podemos ver que o Agrupamento de Escolas R6 tem o maior número de crianças nos jardins de infância, com oito salas. Todos os outros agrupamentos do *Concelho da Ria* variam entre quatro e cinco EEPE.

No que se refere ao almoço, verificámos que no Agrupamento de Escolas R2 almoçam 69% das crianças e o prolongamento de horário é frequentado por 62,7%. Quanto ao Agrupamento R3, certificámos que almoçam 37,6% das crianças e que frequentam o prolongamento de horário 51,6 % (é de salientar que um jardim de infância deste agrupamento de escolas não tem prolongamento de horário). Relativamente ao Agrupamento R4, almoçam 89% das crianças e frequentam o prolongamento de horário 55,4%. No Agrupamento de Escolas R5, almoçam 80,3% das crianças e frequentam o prolongamento de horário 52%. A frequência de crianças no almoço, no Agrupamento de Escolas R6, é de 88% e no prolongamento de horário 66%. Quanto ao Agrupamento de Escolas R7, almoçam 56,4% das crianças e frequentam a CAF 28%. Não podemos esquecer que neste agrupamento dois jardins de infância não têm prolongamento de horário e um não tem serviço de almoço.

Quadro n.º 30 - Oferta de Almoço e Prolongamento de Horário na Educação Pré-Escolar da Rede Pública no Concelho da Ria

Agrupamentos de Escolas	N.º de crianças nos JI	N.º de crianças a almoçar	N.º de crianças no prolongamento de horário
R2	129	89	81
R3	93	35	48
R4	92	82	51
R5	102	82	53
R6	176	156	116
R7	110	62	31
Total	702	389	352

Fonte: Dados obtidos através dos agrupamentos de escolas e autarquia

Como já foi referido, no *Concelho da Ria*, é a autarquia a promotora da CAF e, também, quem faz a gestão da mesma. Porém, nesta gestão existe uma particularidade quanto ao recrutamento de pessoal não docente “Neste momento quem faz o recrutamento do pessoal é uma associação que nós solicitámos [...] Porque fica mais barato”. (RC1)

“O pessoal está contratado, esteve contratado a recibos verdes. Depois, agora, a Câmara não pode contratar, agora a Câmara passou um valor para a Associação, que é uma associação sem fins lucrativos, que está responsável por pagar a esse pessoal, que a Câmara contratou ou selecionou para as CAF; [...] e já passaram aí um período do ano sem receber e o contrato agora acabava outra vez e quem teve que lhes fazer outra vez o contrato e assumir a responsabilidade foi a Associação, com verbas que a Câmara há-de transferir para a Associação, para esta pagar a esses profissionais” (RD5);

“Nós já fizemos contratos com pelo menos três empresas. É como convém à câmara, não sei. Já fizemos um contrato de Setembro a Dezembro com uma empresa e, depois, de Janeiro a Julho, com outra. Isto é inacreditável. Tanta instabilidade, nunca sabemos a quem pertencemos. Agora temos outra”. (RA21)

Relativamente à contratação do pessoal para a CAF, a câmara do *Concelho da Ria* altera constantemente os contratos com as animadoras. No mesmo ano verificou-se que mudaram duas vezes de entidade pagadora. De acordo com o entrevistado da autarquia (RC1) o objetivo é encontrar “o mais barato”. Porém, acabam por provocar grande instabilidade no pessoal e na organização da CAF.

2.2.1 Organização da Componente de Apoio à Família no *Concelho da Ria*

A implementação da CAF, no *Concelho da Ria*, é da responsabilidade da câmara municipal, tendo esta assinado o Acordo de Cooperação entre os Ministérios da Educação e da Solidariedade Social, para obtenção do apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento dos serviços de almoço e de animação socioeducativa. Segundo o presidente da câmara, esta pretende “Colaborar e executar atividades complementares de ação educativa pré-escolar e de ensino básico, designadamente nos domínios da ocupação de tempos livres e ação escolar”. Salaria ainda que “O sucessivo crescimento do papel que o Município desempenha na educação, além de ter estreitado as suas relações com a escola e com toda a comunidade educativa, desencadeou a necessidade de criação de setores específicos, como é o caso da Divisão de Educação”.

Neste sentido, após auscultação dos agrupamentos de escolas, a autarquia contratualizou os serviços de uma empresa para a realização dos almoços e os de uma associação para a contratação dos animadores. Contudo, onde não tem espaços adequados para promover esta componente social, a autarquia protocolou com as IPSS e os agrupamentos a oferta deste serviço social, não sendo, no entanto, a oferta dos dois

serviços em simultâneo, mas, quase sempre apenas um serviço: almoço ou prolongamento de horário.

Como se pode verificar no quadro n.º 31, e conforme já referimos, no *Concelho da Ria* nem todos os jardins de infância têm a oferta da CAF. O *Concelho da Ria* tem ainda a particularidade de não oferecer a resposta da CAF a EEPE que não tenham determinado número de interessados/crianças “O mínimo, salvo o erro, são 10. É, o mínimo são 10. [...] Senão, depois, não tem sustentabilidade”. (RC1)

Nas normas de funcionamento da CAF do *Concelho da Ria*, é salientado que “O funcionamento dos Serviços de Apoio à Família estará sujeito a um número mínimo de 10 e máximo de 25 crianças por sala. Se as condições verificadas, na altura da implementação dos Serviços de Apoio à Família, nos estabelecimentos de ensino deixarem de se averiguar, os serviços a prestar poderão ser suspensos até serem reunidas as condições mínimas exigidas para o efeito”.

Acresce ainda que quando terminam as atividades letivas, em junho, a câmara não oferece o serviço:

“quando acaba a data que a câmara protocola, por exemplo, vamos supor, os jardins-de-infância vão até 11 de Julho. Nós, associação de pais, cobrimos e sustentamos o período que falta até 31 de Julho”. (RP14)

Podemos constatar que a CAF termina as suas funções ao mesmo tempo que a componente letiva. Nos períodos de interrupção letiva têm jardins de acolhimento para rentabilizar os recursos existentes. No final do ano, a CAF termina aquando das atividades letivas. Assim, as famílias terão que procurar outros recursos, não obstante as normas de funcionamento referirem que “Os Serviços de Apoio à Família constam, designadamente, no desenvolvimento de atividades socioeducativas (almoço e prolongamento de horário) e destinam-se a servir, prioritariamente, as crianças cujo agregado familiar, devido a compromissos profissionais ou outros previamente declarados e comprovados, não tenha possibilidade de acompanhar os seus educandos”.

Quadro nº 31 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no Concelho da Ria
Organização da Componente de Apoio à Família

Domínios	Código	Categorias	Subcategorias	Referências por Subcategoria		Total Entrevistados (N)
				Entrevista	N.º	
Organização da Componente de Apoio à Família	A	A1. Serviços extracurriculares oferecidos	A1.1 Existem	RD2; RP14; RE8; RE11.	4	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)
			A1.2 Não existem	RC1; RE9; RA19; RD4; RA21; RE10; RE12; RA23, RE13; RA24; RP18; RP16; RA22	13	
		A2. Almoço	A2.1 Tem oferta de almoço	RC1; RD2; RA19; RP14; RE8; RD5; RE9, RA20; RP15; RD4; RA21; RE10; RE11; RA22; RD6; RA23; RD7; RA24.	18	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)
			A2.2 Não tem	RC1; RD5; RD7.	3	
		A3. Prolongamento	A3.1 Sim	RC1; RD2; RP14; RE8; RE9; RP15; RD4; RE10; RE11; RA22; RD6; RA23; RD7; RE13; RA24.	15	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)
			A3.2 Não	RC1; RD7.	2	
		A4. Existência de regimento	A4.1 Sim	RD2; RA19; RP14; RE8; RD5; RE9; RA20; RP15; RD4; RA21; RD6; RE12; RA23.	13	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)
			A4.2 Não	RC1; RE10; RP16; RD5; RD7; RE13.	6	
		A5. Existência de planificação	A5.1 Sim	RA19; RE8; RD3; RE9; RA20; RP15; RA21; RE10; RE11; RA22; RD6; RP17; RA24; RP18.	14	22 (6RD+6RE+5RP+6RA)
			A5.2 Não	RD3; RD4; RP16; RA23; RA24.	5	
		A6. Participação do educador de Infância	A6.1 Sistemáticamente	RC1; EA19; RE8; RD3; RA20; RP15; RD4; RE10; RE11; RD6; RE12; RA23.	12	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)
			A6.2 Pontualmente	RP14; RE13.	2	
			A6.3 Nunca	RA24	1	
		A7. Participação Autarquia	A7.1 Sistemáticamente	RC1; RD2; RP14; RD3; RD5.	5	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)
			A7.2 Pontualmente	RE8; RD3; RE9; RA20; RP15; RD4; RD5; RE11; RD6; RA23; RD7.	11	
			A7.3 Nunca	RP14; RE9; RA21; RE10; RE12; RD7; RA24.	7	
		A8. Participação do Agrupamento de Escolas	A8.1 Sistemáticamente	RC1; RE8; RE9; RD4; RD5; RA22; RE12; RP17; RD7.	9	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)
			A8.2 Pontualmente	RC1; RP14; RA20; RD3; RA21; RD6.	6	
			A8.3 Nunca	RD7.	1	
		A9. Participação dos pais/EE	A9.1 Sistemáticamente	RC1; RE9; RE11; RE6; RE12, RD7; RP17	7	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)
			A9.2 Pontualmente	RD3; RE8; RP14; RP15; RP17; RP18; RP16	7	
			A9.3 Nunca	RE9; RA23.	2	

Organização do Almoço

No *Concelho da Ria*, o almoço não é fornecido pela mesma entidade a todos os EEPE. Há agrupamentos de escolas que fizeram contratos com a autarquia e as crianças almoçam na sua cantina; no âmbito de contratos há também IPSS que oferecem o almoço a EEPE que não têm espaços para a sua concretização; mas, na maioria dos EEPE é uma empresa que a autarquia contratualizou que promove o almoço, confeciona, transporta e apoia o momento com funcionários da mesma:

“Os almoços são organizados pela autarquia tendo em conta o serviço da empresa que fornece o almoço e a contratação do pessoal. Há um elemento da empresa que serve as refeições e o acompanhamento às crianças é feito pela animadora e por uma auxiliar sempre que possível”. (RD2)

O regulamento interno do Agrupamento de Escolas R2 refere igualmente que “A responsabilidade da confeção, transporte, entrega e gestão das refeições é da autarquia local. A distribuição das refeições nas escolas e jardins-de-infância é da responsabilidade do pessoal afeto à empresa contratada pela autarquia para o serviço de refeições, bem como a limpeza e manutenção do espaço do refeitório”.

Como pudemos verificar, a câmara protocolou o almoço com uma empresa que tem uma ou mais funcionárias, consoante o número de crianças/refeições, que apoiam a hora do almoço, juntamente com a animadora e muitas vezes com as assistentes operacionais da componente letiva.

Também pudemos constatar que nas interrupções letivas as crianças almoçam na instituição e que o valor a pagar não é igual ao valor que os pais pagam quando as crianças estão na componente letiva. O valor a pagar pelos pais é mais do que o dobro e o mesmo deve acontecer com o prolongamento de horário:

“É assim, funciona nas interrupções letivas, se os pais pagarem mais ao Centro Social, porque é o contrato que eles têm com a Câmara. A Câmara não comparticipa as interrupções letivas, portanto se os pais pagarem mais e se pagarem a refeição a 3 euros e não 1,46 euros, funciona. O que normalmente acontece é que os pais optam, porque isso os encarece bastante, optam por arranjar um familiar, um avô, ou um tio ou meterem férias nessa altura para poderem ficar com os meninos”. (RE13)

No *Concelho da Ria*, a oferta do almoço iniciou-se em alguns jardins de infância aquando da promulgação da lei e, como pudemos certificar, ainda há EEPE que não têm almoço e onde os pais têm necessidade desta componente social.

Verificámos também, através das entrevistas, que são vários os parceiros e os espaços onde é prestado o serviço de almoço:

“As crianças vão almoçar ao Centro” (RE10);

“Todos eles (jardins de infância) têm refeitório ao lado da sala de atividades” (RD5);

“O almoço do pré-escolar é assegurado pela educadora e pela assistente operacional. As horas de estabelecimento da educadora são de apoio ao almoço, porque se reconheceu que, para aqueles meninos, que é aquela população cigana, o apoio deveria estar ali com eles”. (RD7)

Esta situação merece destaque, pois a educadora de infância e a assistente operacional apoiam o almoço às crianças do seu jardim de infância por acharem que é o melhor para aquelas crianças que são todas (com a exceção de uma) de etnia cigana.

Assim, no *Concelho da Ria*, a hora de almoço é apoiada pelos vários intervenientes da EPE, animadora, educadora de infância, assistentes operacionais, funcionária da empresa e tarefeiras, não nos tendo parecido que existisse falta de apoio. Do aferido afigura-se-nos que os momentos de almoço são calmos e que, quando surge algum problema, os responsáveis dos agrupamentos ajudam nas alterações à gestão do mesmo. Verifica-se preocupação com a organização do almoço das crianças, procurando-se alternativas eficazes:

“o almoço, quando nós mudamos do monobloco para dentro do estabelecimento, para uma salinha, o almoço era feito depois numa parte do monobloco. Conseguimos fazer isso para as crianças terem um tempo delas e haver mais silêncio, porque é um ruído tremendo”. (RA21)

Contudo, o maior constrangimento encontrado na organização do almoço é a falta de espaços próprios para o desenvolvimento desta valência da CAF.

Organização do Prolongamento de Horário

Quanto à organização do prolongamento de horário no *Concelho da Ria*, pudemos verificar (quadro n.º 31) que na maioria dos jardins de infância esta resposta surgiu ao mesmo tempo que o serviço de almoço. Porém, foi surgindo tardiamente, existindo ainda alguns EEPE que não têm prolongamento de horário.

Segundo as normas de funcionamento da câmara municipal do *Concelho da Ria*, as famílias devem demonstrar a necessidade desta resposta através de documentos comprovativos “De modo a usufruir do serviço de prolongamento de horário, as famílias

obrigam-se a demonstrar e a justificar a sua necessidade, nomeadamente através da declaração da entidade patronal com o local e horário de trabalho dos Pais ou Encarregados de Educação, conforme o art.º 2 da Portaria n.º 583/97, de 1 de Agosto”. Também os regulamentos internos dos agrupamentos de escolas deste concelho salientam a portaria mencionada anteriormente. Esta portaria, e em particular o ponto 2, refere os fundamentos essenciais à necessidade de os pais/EE usufruírem de prolongamento de horário para os seus educandos, designadamente:

- A inadequação do horário de funcionamento do EEPE às necessidades comprovadas dos horários de trabalho dos pais/EE;
- A distância entre o local de trabalho dos pais/EE e o EEPE;
- A ausência de familiares disponíveis para estar com a criança após o fecho do EEPE;
- A inexistência de alternativas da família para assegurar a guarda da criança após o encerramento do EEPE.

Neste contexto, a autarquia e os agrupamentos mostram estar atentos a estas situações:

“Houve alguma guerra, porque nós, Educadoras, sempre defendemos que os prolongamentos não seriam um depósito. Mas, aos poucos e poucos, conseguiu-se e as pessoas acabaram por inscrever os miúdos; mesmo meninos que nem têm necessidade em frequentar, acabam por frequentar” (RD4);

“Todos os anos é alterado em função das necessidades das famílias em reunião de pais, existindo uma animadora responsável pelo acompanhamento das crianças” (RD2);

“Nós procurámos sempre tentar, de facto, utilizar os espaços que temos, mas não é possível em todos os sítios termos espaço diferentes para as CAF; nem temos muitas vezes a população que é necessária”. (RC1)

Parece, por isso, que o prolongamento de horário responde às necessidades das famílias. Os locais onde são realizadas as atividades de animação socioeducativas são diversos, porque os jardins de infância não têm espaços adequados.

No que se refere aos documentos institucionais dos agrupamentos de escolas, e em particular às competências dos diversos parceiros na CAF, o Projeto Curricular do Agrupamento de Escolas R2 salienta que “A Componente de Apoio à Família é da responsabilidade dos órgãos competentes do Agrupamento em articulação com os Municípios, envolvendo os Educadores responsáveis pelo grupo”. Também o regulamento interno deste agrupamento refere que “A animação socioeducativa surge como estratégia complementar do sistema educativo e da ação pedagógica e que os

estabelecimentos de educação pré-escolar devem adotar um horário adequado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para atividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas”.

O projeto curricular de Agrupamento de Escolas R4 diz que “Na organização das atividades de Apoio à Família devem ser corresponsáveis todos os Intervenientes – Educadores, Pais/Encarregados de Educação e Autarquias. A Componente de Apoio à Família é fundamentalmente uma forma social e institucional de apoio à família”.

No regulamento interno do Agrupamento de Escolas R6 é mencionado o seguinte: “ Na organização das atividades de apoio à família devem ser corresponsáveis todos os intervenientes – educadores, pais/encarregados de educação, agrupamento de escolas R6 e Câmara Municipal do *Concelho da Ria*”. E acrescenta “O processo de implementação e funcionamento da Componente de Apoio à Família, nos jardins-de-infância da rede pública, obedece ao estipulado na legislação em vigor e às normas de funcionamento indicadas pela Câmara Municipal do *Concelho da Ria*”. Mais à frente “O horário de funcionamento desta componente socioeducativa é decidido em reunião de pais realizada antes do início do ano letivo, em cada estabelecimento de educação pré-escolar, sendo ouvidos obrigatoriamente para o efeito, os pais e/ou encarregados de educação ou seus representantes. Destas reuniões são lavradas atas, mencionando as deliberações tomadas sobre a matéria”.

O Agrupamento de Escolas R5 elaborou um documento sobre a CAF onde se salienta que “Na organização da Componente de Apoio à Família são intervenientes as Educadoras de Infância, as Animadoras, as Assistentes Operacionais, assim como os Pais e Encarregados de Educação”.

Analisados estes documentos, podemos apontar que os diferentes agrupamentos de escolas estão atentos à organização da CAF, ao seu horário de funcionamento, que é acordado em reunião de pais.

No que respeita à oferta de serviços extra curriculares na CAF, como podemos ver no quadro n.º 31, a maioria dos entrevistados referiram não existirem. O entrevistado da autarquia do *Concelho da Ria* referiu que “Para o pré-escolar não, aí é só para o primeiro ciclo”. (RC1) Podemos concluir que o *município da Ria* não oferece atividades extra curriculares às crianças da EPE. Apenas o Agrupamento de Escolas R2 tem a oferta de música, mas esta é paga pela associação de pais. Também a entrevistada RE11, salientou

que tinha natação. Todos os restantes entrevistados referiram não ter nada, embora lamentando a situação:

“Com pena minha, não” (RA24);

“Faria todo o sentido, se os miúdos tivessem, por exemplo, música ou ginástica” (RD4).

Os entrevistados não mencionaram o Plano Municipal de Ação Cultural e Pedagógica (PMACP). Este tem como objetivo reunir, num único documento, o maior número de propostas de trabalho que possam ser articuladas com os planos anuais de atividades dos estabelecimentos de ensino. Da sua análise verificámos que o mesmo apresenta um elenco de atividades para todo o ano, algumas destinadas às crianças da EPE que podem ser oferecidas na componente letiva e na CAF, contudo, como já referimos, nenhum entrevistado o evidenciou. O representante da autarquia confirmou esta situação e os poucos EEPE que tem alguma oferta deste tipo são os pais e/ou associação de pais que organizam.

Sobre a existência de regulamentos para a CAF nos agrupamentos de escolas, como podemos verificar no quadro n.º 31, a maioria dos entrevistados (54%) respondeu que sim, 25% que não, e 21% não respondeu. Porém, de acordo com outro tipo de informação que recolhemos¹⁷⁹, verificámos que os EEPE têm um documento que aborda a CAF sem grandes pormenores, elaborado pelos educadores de infância e animadoras. Do mesmo modo, também o entrevistado da autarquia do *Concelho da Ria* nos disse que não têm regulamento da CAF e que nunca foi necessário fazer um regimento, mas, após pesquisa ao site da autarquia, verificámos que a mesma tem um documento denominado “Normas de funcionamento” e nesse documento mencionam-se aspetos de organização e de funcionamento da CAF. Também os Agrupamentos de Escola R6 e R7 referem que dentro do regulamento interno do agrupamento de escolas têm inserido o regulamento da CAF.

Relativamente à pergunta “*Existe planificação da Componente de Apoio à Família?*”, apenas quatro entrevistados não responderam à questão, sendo as respostas bastante positivas, verificando-se que existe articulação entre as animadoras e as educadoras de infância.

“Não me chega nada que elas façam formalmente, nem temos essa exigência a nível de direção, mas elas fazem-no de forma informal, porque elas estão em constante contacto com as animadoras” (RD3);

¹⁷⁹ Em ações de formação e reuniões.

“Reunimos uma vez por semana, normalmente, para avaliação do que se passa, planificações e resolução de alguns problemas que possam surgir” (RA21);

“Eu penso que sim, porque, no início do ano letivo, as Educadoras elaboraram um plano de atividades, previram a Componente de Apoio à Família, inclusive definiram algumas das atividades a desenvolver” (RP17);

“Todas as semanas reunimos com a animadora e há intercâmbio nesse sentido, precisamente, para as atividades não serem mais do mesmo”. (RE11)

Contudo, nas situações onde a CAF é promovida nas IPSS verificámos que não existe uma articulação contínua.

“O que disseram é que teria que haver uma Educadora para estar por trás de mim, isto foi o que ouvi” (RA24);

“Não. Como o prolongamento de horário não é aqui, não participamos de uma forma muito direta. Fazemos uma reunião no início do ano, vamos de vez em quando lá ver como é que estão a correr as coisas, uma vez eu, outra vez a minha colega, mas não há uma intervenção muito direta da nossa parte”. (RE13)

No regulamento interno do Agrupamento de Escolas R2 é mencionado que “Animadora sociocultural que deverá programar as atividades em conjunto com a Auxiliar de Ação Educativa, Educador, Professor do 1.º CEB e/ou outros intervenientes neste processo”. Também o regulamento interno do Agrupamento de Escolas R6 salienta que “A realização das atividades de animação sócio educativa é da responsabilidade dos profissionais de animação. Estes devem reunir com o corpo docente trocando êxitos e dificuldades, articulando comportamentos e preocupações, assegurando a existência efetiva de um *continuum* educativo para todas as crianças”. O regulamento interno do Agrupamento de Escolas R4 refere que “ao educador de infância compete assegurar não só a atividade educativa, como promover a articulação com as atividades de animação educativa, devendo salvaguardar a qualidade do atendimento prestado às crianças”. No caso dos documentos institucionais do Agrupamento de Escolas R5 não se menciona o assunto, porém, este agrupamento tem um documento da CAF que alude o seguinte: “O papel das Educadoras de Infância na Componente de Apoio à Família, é um papel organizacional, mas também um papel importante na planificação e avaliação, na continuidade educativa e na diversidade das atividades”. No Agrupamento de Escolas R3 não existe nenhum documento que aborde a questão da planificação da CAF.

Face ao exposto, pode aferir-se que a maioria dos agrupamentos de escolas está atenta à planificação das atividades da CAF e salienta a participação do educador de infância na planificação e na articulação da componente letiva e da componente social. As educadoras de infância reúnem com as animadoras e planificam as atividades, algumas até apoiam essas mesmas atividades. Quando a oferta do serviço é realizada nas IPSS,

como é o caso do Agrupamento de Escolas R7, não existe articulação, nem intervenção dos educadores de infância na sua planificação.

Procedemos ainda à análise de duas planificações e apurámos que as mesmas são semanais com os dias da semana estipulados para determinadas atividades, como confirmado pela entrevistada:

“nós tentamos estar sempre em sintonia de um lado e do outro, para não existir aquele corte ao nível de atividades. [...] Atividades de expressão plástica, de leitura, de físico-motora, dramática”. (RA20)

Julgamos que na maioria dos agrupamentos de escolas do *Concelho da Ria* existe planificação com o envolvimento dos educadores de infância, que atuam no sentido do mencionado no ponto 19, do despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho. O exposto no documento da CAF do Agrupamento de Escolas R5 é elucidativo no que se refere a esta questão “A receção e/ou o prolongamento de horário, uma vez que é um tempo que tem sobretudo um cariz socializante, há que permitir trocas ativas inter-grupos, privilegiando atividades como canções, jogos de movimento, jogos de construção, jogos tradicionais, brincadeiras no exterior, utilização de material de psicomotricidade, utilização de fantoches, desenho livre, utilização de meios audiovisuais: televisão, vídeos e computador, música e dança criativa, se possível com o envolvimento dos pais e restante comunidade educativa”.

Participação dos intervenientes

Sobre a participação dos vários intervenientes na CAF do *Concelho da Ria*, 50% dos inquiridos responderam que existe a participação da educadora de infância, situação que verificámos no ponto anterior. Apenas a entrevistada RE13 disse “não participamos de uma forma muito direta”.

O entrevistado RC1 salientou:

“Sim, [...] Normalmente, se for específico, nós falamos com a diretora ou diretora do agrupamento e com a educadora, tentamos articular a forma de resolver o assunto”.

Também os restantes inquiridos foram firmes e unânimes quando responderam à questão da participação do educador de infância na Componente de Apoio à Família:

“entre mim e a Educadora[...] Nós entendemo-nos, organizamos” (RA20);

“Olha, todas as semanas, às terças-feiras, temos aquela hora da CAF, portanto reúno-me com ela,” (RE10);

“Nós também criámos instrumentos de registo comuns”. (RD4)

A adjunta da direção do Agrupamento de Escolas R3 mostrou pouco conhecimento da realidade do seu agrupamento e pouco à vontade para falar nesta e noutras questões relacionadas com a CAF, contudo, disse:

“Sim, elas todas supervisionam, têm todas a função de supervisionar a CAF e é como eu digo: elas todas também assumiram essa responsabilidade. Daí que o meu papel seria um papel, seria um tanto ou quanto intrusivo. [...] Não me chega nada que elas façam formalmente, nem temos essa exigência a nível de direção, mas elas fazem-no de forma informal, porque elas estão em constante contacto com as animadoras”. (RD3)

Não obstante a responsável pelo Agrupamento de Escolas R3 não parecer dominar este assunto da CAF nos seus EEPE e afirmar não se querer intrometer na organização do mesmo, verificámos que existe participação da educadora e da animadora entrevistadas, mesmo sem intervenção da direção.

No que se refere à participação da autarquia (quadro n.º 31), dos vinte e quatro inquiridos, vinte e três responderam a esta questão, com 21,7% a salientar que a autarquia tem uma participação sistemática, 47,8% disseram que a participação é pontual e 30,5% evidenciaram que a autarquia nunca participa. Sobre o assunto, o representante da autarquia salientou que “Nós falamos com os agrupamentos todos os meses”. (RC1)

Porém, os inquiridos que responderam que a participação era sistemática emitiram opinião no sentido da sua promoção “a Câmara é que paga às animadoras” (RD3); “a Câmara Municipal como promotor”. (RD5) Neste caso encontram-se, em particular, os entrevistados dos agrupamentos de escolas e, apontam a participação da câmara para o facto de a mesma ser a promotora da CAF. Os entrevistados que referem que a participação da autarquia é pontual aludem que:

“Eu penso que eles deveriam ser mais empenhados e deviam-se envolver mais” (RE8);

“se estivessem em contacto direto connosco, nós poderíamos transmitir essas dificuldades que temos. E, pronto, acho que isso não funciona. Eu acho que a Câmara, devia estar muito mais próxima dos locais, até para se aperceber das situações que existem” (RD4);

“É muito difícil trabalhar com a autarquia. Já foi mais fácil. Hoje é muito difícil”. (RD6).

A maioria dos entrevistados queixa-se do afastamento da autarquia como entidade promotora desta componente social. É referido pelos inquiridos que já foi mais fácil trabalhar com a autarquia, que os aspetos burocráticos atrasam os procedimentos, que a autarquia apenas participa porque é obrigada:

“eles intervêm porque são obrigados, quer dizer...penso que eles não têm, eles não devem ter um projeto de intervenção para as escolas definido” (RD7);

“É só lá colocar o pessoal e pronto, mais nada, não é preciso mais nada. [...] Na Câmara não me devem conhecer” (RE10);

“Se quisermos um autocarro não há, temos que o pagar. Se quisermos uma oferta de uma viagem a qualquer instituição local, não temos. Um subsídio, não há. Não há absolutamente nada”. (RP14)

Não obstante a implementação da CAF ser da responsabilidade da câmara municipal, tendo esta também assinado o Acordo de Cooperação, a opinião dos entrevistados do *Concelho da Ria* não abona no sentido de a sua câmara assumir-se como parceiro participativo e ativo no que respeita a esta componente social.

Quanto à participação dos agrupamentos de escolas na organização da CAF, 62,5% dos inquiridos responderam que a participação é sistemática, 31,2% que é pontual e apenas um entrevistado contrariou esta tendência.

Os entrevistados mostraram-se globalmente satisfeitos com a participação do agrupamento de escolas em todo o processo e em particular na sua organização. Não podemos esquecer que a responsabilidade última da CAF cabe aos órgãos de gestão, neste caso à direção executiva:

“em relação à direção executiva, acho que há um certo interesse e um certo querer saber se as coisas realmente estão a correr bem, se está tudo bem, principalmente pela coordenadora” (RE8);

“Tentamos em conjunto tomar decisões mais adequadas, com a minha opinião, com a opinião das educadoras e tentar dar resposta aos pais”. (RD4)

A autarquia salienta que os promotores da componente social deveriam ser os agrupamentos de escolas, porém reconhece que os agrupamentos são pouco ativos e que têm um papel muito informativo.

“Tem tido pouco, às vezes informam-nos: olhe, este ano há aqui mais crianças e há necessidade de abrir mais uma turma para a Componente de Apoio à Família. [...] Não são muito ativos, não”. (RC1)

Porém, se o atrás evidenciado contradiz o que a maioria dos entrevistados diz sobre a participação dos agrupamentos, verificámos que há agrupamentos de escolas que reconhecem não ter uma intervenção muito direta:

“Deveria ser eu. Mas não, sinceramente, não tenho tido grande disponibilidade nem elas me solicitam, nem eu senti ainda necessidade dessa intervenção” (RD3);

“Aqui é um papel indireto de nos certificarmos e vermos se está tudo a correr bem, se está a responder àquilo que é necessário. Portanto, é muito mais de supervisão”. (RD6)

Pudemos verificar que, de um modo geral, os agrupamentos de escolas do *Concelho da Ria* participam e articulam, por vezes na pessoa da coordenadora de departamento, a CAF, embora, nem sempre de forma efetiva e transferindo autonomia para os educadores de infância.

“A adjunta tem, ela não tem..., mas faz por ter muita disponibilidade e por nos ouvir, atender e também nos dá uma certa autonomia para resolvermos aqui os problemas”. (RE12)

É de destacar que todos os agrupamentos de escolas do *Concelho da Ria* envolvidos neste estudo, no seu regulamento interno, têm um capítulo sobre a CAF, onde mencionam a organização, funcionamento e gestão da mesma.

Relativamente à questão da participação dos pais/EE, as respostas dividiram-se como se pode verificar no quadro n.º 31. Responderam 17 entrevistados e 41% responderam que a participação é sistemática, 41% é pontual e 18% que não existe. São as educadoras de infância que demonstram satisfação com a participação dos pais/EE e também com as associações de pais, referindo que estão sempre presentes quando as mesmas necessitam.

“e a associação de pais, sempre que foi pedido dinheiro para chapéus, dinheiro para uma viagem ou visita de estudo, sempre participaram. [...] Tenho a melhor impressão, acho que funciona muito bem, desde o presidente a todos os nossos representantes, que estão lá. E estão sempre a dizer que o que for preciso para dizermos, que enquanto houver verba”. (RE12)

São as associações de pais que mais referem a participação apenas pontual dos pais/EE. Estes salientam que quando os pais são chamados a participar, tudo se complica. Também referem que geralmente há um núcleo de pessoas que trabalha e que essas pessoas são sempre as mesmas. A maioria dos pais limita-se a pagar as quotas e a participar nas reuniões.

“Nós temos um núcleo duro... que participa mais, que são os pais que normalmente estão ligados à Componente de Apoio à Família. Os outros são pais mais afastados, aparecem na assembleia geral, pagam a cota anual, mas não intervêm muito (RP14);

“É boa, embora limitada por variadíssimos fatores, tanto quanto eu me apercebi até agora. Há sempre meia dúzia de pessoas que têm tendência a disponibilizarem-se”. (RP17)

Três entrevistados salientam a pouca participação dos pais/EE. Estes não conhecem as associações de pais.

“Houve uma reunião, mandaram uns papéis, acho que não apareceu ninguém do pré-escolar e, eu bem insisti para os pais irem, mas acho que não... porque também nunca deram a cara, nunca vieram cá, nunca se preocuparam com nada. Temos uma representante dos pais, normal do Jardim de Infância”. (RE9)

A Componente de Apoio à Família nos Documentos Institucionais dos Agrupamentos de Escolas

Investigámos os documentos institucionais dos seis agrupamentos de escolas em estudo a fim de verificarmos se a CAF faz parte dos mesmos. Analisámos os regulamentos internos, os projetos educativos, os projetos curriculares de agrupamentos e os planos anuais de atividades, bem como outros documentos da CAF.

Os projetos educativos dos Agrupamentos de Escolas R2 e R4 fazem uma caracterização dos jardins de infância do agrupamento e abordam os espaços onde se realizam as diferentes vertentes da CAF, bem como a sua organização. O Agrupamento R3, no PE, faz apenas uma abordagem aos protocolos existentes com os parceiros da CAF. O PE do Agrupamento de Escolas R5 não explicita nada sobre a CAF, porém, este agrupamento tem um documento onde aborda apenas a CAF. Também os projetos educativos dos Agrupamentos de Escolas R6 e R7 nada referem sobre o assunto.

No que se refere as projetos curriculares e aos planos anuais de atividades o projeto curricular do Agrupamento de Escolas R2 tem um ponto denominado Componente de Apoio à Família onde salienta que “a Componente de Apoio à Família é da responsabilidade dos órgãos competentes do Agrupamento em articulação com os Municípios, envolvendo os Educadores responsáveis pelo grupo”. O Agrupamento de Escolas R4 refere que “Na organização das atividades de Apoio à Família devem ser corresponsáveis todos os Intervenientes – Educadores, Pais/Encarregados de Educação e Autarquias. A Componente de Apoio à Família é fundamentalmente uma forma social e institucional de apoio à família e inclui todos os tempos que figurem para além das 25 horas curriculares”; no plano anual de atividades enumera o seguinte: “Supervisão da CAF; Reuniões de articulação entre a docente e Animadora; Atividades de articulação com a comunidade”. O Agrupamento de Escolas R6, no projeto curricular, salienta que “No Agrupamento de Escolas a Componente de Apoio à Família funciona em todos os jardins-de-infância, quer na valência de almoço quer na valência de prolongamento de horário. Este serviço é da responsabilidade da Câmara Municipal do *Concelho da Ria* em colaboração com o Agrupamento de Escolas, que se responsabilizam pelo equipamento dos espaços e pela contratação do pessoal”. Neste documento é apresentado um quadro com a identificação dos EEPE, o local de funcionamento da CAF, o número de crianças nas diferentes vertentes e os horários. Acresce informar que “Os horários do pessoal não docente (animadoras, assistentes operacionais, tarefeiras) são elaborados de modo a

englobar os serviços da Componente de Apoio à Família”. Os Agrupamentos de Escolas R3, R5 e R7, nada referem sobre a CAF nos projetos curriculares e nos planos anuais de atividades.

Quanto aos regulamentos internos dos agrupamentos de escolas verificámos que os Agrupamentos R2, R6 e R7 têm um ponto/artigo sobre a CAF muito completo. O regulamento interno do Agrupamento de Escolas R2 aborda a articulação entre a EPE e o 1.º CEB, as competências do educador de infância e do animador, o tempo das atividades de animação e de apoio à família, os serviços de refeição, a planificação das atividades e a avaliação das mesmas. O regulamento interno do Agrupamento de escolas R2 salienta que “quando o serviço de refeição é alargado às crianças do 1.º CEB, deve o pessoal docente (educador e professor do 1.º CEB) e pessoal não docente (animadores e assistentes operacionais) apoiar este momento”. O regulamento interno do Agrupamento de Escolas R6 refere que “O acompanhamento das crianças no período de almoço nas escolas e jardins-de-infância e dos alunos é assegurado pelo pessoal não docente das escolas e jardins-de-infância”. No Agrupamento de Escolas R7 o regulamento interno menciona “Os assistentes operacionais a exercer funções nos jardins de infância colaboram na execução das atividades da Componente de Apoio à Família”. Os regulamentos internos dos Agrupamentos de Escolas R3, R4 e R5 também abordam a CAF, porém, de uma forma mais legislativa.

Após análise dos referidos documentos, podemos aferir que formalmente todos os agrupamentos de escolas se afirmam como corresponsáveis na CAF, enquadrando o assunto nos documentos institucionais, em particular nos seus regulamentos internos. O mesmo não acontece nos projetos educativos, nos projetos curriculares e nos planos anuais de atividades, onde há pouca abordagem à CAF.

2.3.2 Funcionamento da Componente de Apoio à Família

Relativamente ao funcionamento da CAF, espera-se, tal como refere o regulamento interno do Agrupamento de Escolas R6, que os educadores de infância e os animadores devem “assegurar a existência efetiva de um *continuum* educativo para todas as crianças”. Esta foi também uma nota encontrada nos documentos institucionais de outros agrupamentos de escolas.

Sobre esta questão, 61% dos entrevistados expressam a opinião de que existe articulação com a componente letiva:

“É assim nós, nós estamos sempre interligadas, sempre...mesmo que ela venha às 10.30, participa já nalgumas atividades, vê já como é que os meninos estão lá. Se eu preciso de ajuda, ela colabora lá” (RE9);

“Nós tentamos estar sempre em sintonia de um lado e do outro, para não haver aquele corte ao nível de atividades. [...] É em parceria mesmo” (RA20);

“Eu tenho muito material e disse-lhe a ela: - Não ponhas sempre as mesmas coisas, tira assim umas semanas e mete com este material, caixotes, dão-nos rolos, que eu tinha lá rolos grandes, mandei-lhe cortar para eles pintarem e fazerem construções com aquilo”. (RE10)

**Quadro nº 32 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no Concelho da Ria
Funcionamento da Componente de Apoio à Família**

Domínios	Código	Categorias	Subcategorias	Referências por Subcategoria	Total Entrevistados (N)
Funcionamento da Componente de Apoio à Família	B	B1. Em articulação com a componente letiva	B1.1 Sim	RD2; RA19; RE8; RD3; RE9; RA20; RD4, RA21; RE10; RE11; RD6; RP17; RE13; RA24.	23 (6RD+6RE+5RP+6RA)
			B1.2 Às vezes	RD3; RP16; RA24.	
			B1.3 Não	RA19.	
		B2. Tendo em atenção as necessidades das famílias	B2.1 Sim	RC1; RP14; RE8; RD2; RD3; RA20; RP15; RD4; RD5; RA22; RP16; RD6; RP17; RD7; RE13; RP18.	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)
			B2.2 Não	RE13.	
		B3. Atividades fora do espaço sala	B3.1 Tem		18 (1RC+6RE+5RP+6RA)
			B3.2 Não tem	RC1; RP14; RP15; RD4; RP16.	
		B4. Espaço Físico	B4.1 Sala	RA19; RD4; RA21	23 (6RD+6RE+5RP+6RA)
			B4.2 Noutra sala mas no mesmo espaço	RA23; RD4; RA10; RD5; RA22; RP16; RA23;	
			B4.3 Outro local	RC1; RD7; RA24	
		B5. Transporte	B5.1 Tem	RD4; RA24	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)
			B5.2 Não tem	RP14; RE9; RE12; RD7.	

Apesar de se verificar articulação entre a componente letiva e a CAF, na opinião da maioria dos animadores e dos educadores de infância, ainda, se averigua que há animadoras que repetem e imitam atividades, havendo, assim, alguma justaposição de papéis.

Quanto ao horário de funcionamento da CAF em todos os regulamentos internos é referido que este é decidido em reunião de pais, realizada antes do início do ano letivo,

em cada EEPE. Destas reuniões são lavradas atas, mencionando as deliberações tomadas sobre a matéria, que nem sempre coincidem, como diz o vereador do *Concelho da Ria*: “Sim, caso a caso. Nem todas funcionam à mesma hora, nem todas abrem à mesma hora, nem encerram à mesma hora”. (RC1)

Também os restantes entrevistados destacaram que estiveram atentos às necessidades das famílias e que o horário foi definido em reunião de pais/EE no início do ano letivo e, quando surge alguma alteração ao longo do ano, os horários são alterados:

“Todos os anos é alterado em função das necessidades das famílias em reunião de pais” (RD2);

“Com os pais na primeira reunião e com a autarquia” (RD4);

“Foi estabelecido... primeiro, aqui, a gestão fez uma proposta e foi essa proposta que foi para as reuniões de pais, no início do ano. Contudo, nalgumas situações foi necessário adequar ao horário dos pais e adequou-se. Portanto, no fundo, foi na reunião de pais, apesar de haver aqui uma proposta para haver uma certa uniformização. Não foi possível essa uniformização”. (RD6)

Questionámos os nossos entrevistados se tinham atividades fora do espaço sala, e o que verificámos foi que poucos responderam a esta questão e os que responderam disseram que as atividades são todas dentro de salas.

“Podia haver um pacote, um leque grande de outras atividades para os meninos. É que eles ficam ali numa sala. Saem de uma sala para a outra. E estão por ali fechados” (RP16);

“que se recriem, outra vez, os jogos de exterior, as rodinhas, o cantar, o brincar com materiais de improviso, com caixotes, usar o menos possível os materiais da sala”. (RD4)

Quanto aos espaços onde se realizam as atividades da CAF, verificámos que os Agrupamentos de Escolas R2 e R4 têm ambos uma CAF a funcionar no mesmo espaço onde se desenvolvem as atividades letivas. Porém, a maioria das atividades de animação socioeducativa no *Concelho da Ria* é realizada em espaços contíguos aos EEPE, ou seja, noutra sala/espaço mas no mesmo local.

“É numa sala do Jardim que está livre” (RA23);

“Num telheirozinho ao lado da sala” (RE10);

“já conseguimos ter um espaço próprio em cada um dos Jardins, não é na sala de atividades”. (RD5)

Quando não há espaços alternativos, a autarquia do *Concelho da Ria* estabeleceu protocolos com IPSS locais.

Já referimos neste trabalho que a mudança de espaço é fundamental. Os espaços são um constrangimento no *Concelho da Ria* e, como verificámos, as realidades dos espaços/locais onde é oferecida a resposta da CAF são diversas. Não podemos esquecer

que há jardins de infância que não têm resposta da CAF, porque não têm espaço para a sua concretização. Embora a autarquia realize acordos com outros parceiros nem sempre é possível.

No *Concelho da Ria*, a oferta específica de transportes é diminuta, porém, há crianças que são transportadas nas carrinhas das juntas de freguesia ou nas das IPSS para os EEPE.

“alguns miúdos vivem a 3 km do Jardim e a Junta é que transporta, recolhe os meninos todos e transporta-os para o Jardim. E o número de inscrições para o prolongamento aumentou a partir do momento em que o Presidente da Junta só assegura o transporte às seis e meia da tarde”. (RD4)

A autarquia do *Concelho da Ria* não oferece também transporte para atividades que possam surgir fora do espaço da CAF.

“Não temos uma câmara que leve os meninos à piscina” (RP14);

“Se quisermos um autocarro, não há” (RP14);

“nem há transporte, nem nós temos saídas”. (RE9)

Neste sentido, a autarquia não possui este tipo de apoio para deslocação das crianças, o que limita a concretização de algumas atividades/visitas que podiam existir na componente letiva e na CAF.

2.3.3 Gestão e Coordenação da Componente de Apoio à Família

Recursos Humanos

No *Concelho da Ria*, é referido pelos entrevistados que a gestão da CAF é feita pela autarquia. Porém, a gestão dos recursos humanos é da responsabilidade de uma associação com a qual a autarquia fez um acordo, porque, segundo o vereador entrevistado, fica mais barato “Neste momento quem faz o recrutamento do pessoal é uma associação que nós solicitámos. [...] Porque fica mais barato”. (RC1)

Relativamente ao número de pessoas contratadas, como podemos ver no quadro n.º 33, as opiniões dos entrevistados dividem-se: onze dizem que são suficientes e onze têm opinião contrária. Julgamos que este facto se deve a que, na hora de almoço, existe pessoal suficiente, que é colocado através da empresa que fornece as refeições, mas no período do prolongamento as animadoras estão sozinhas “E mesmo em termos de recursos humanos, a questão de ficar só uma animadora, ao fim do dia, sozinha, é pouco”. (RD4)

Das entrevistas realizadas, e de acordo com o quadro n.º 9, verificámos que a maioria das profissionais da CAF do *Concelho da Ria* tem o curso de Animação Socioeducativa, o que é uma mais-valia para o serviço.

**Quadro n.º 33 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no *Concelho da Ria*
Gestão e coordenação da Componente de Apoio à Família**

Domínios	Código	Categorias	Subcategorias	Referências por Subcategoria		Total Entrevistados (N)
				Entrevista	N.º	
Gestão e Coordenação da Componente de Apoio à Família	C	C1. Recursos humanos	C1.1 Suficientes	RC1; RD2; RA19; RE8; RD3; RE9; RD5; RE11; RP16; RD6; RA23.	11	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)
			C1.2 Insuficientes	RC1; RD2; RA19; RP14; RD3; RA2; RP15; RD4; RA21; RE10; RA24.	11	
		C2. Recursos financeiros	C2.1 Suficientes	RC1; RP14; RE12; RA24.	4	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)
			C2.2 Insuficientes	RD5; RE11; RA21; RE8; RD3; RD4; RE9; RA22; RE13.	9	
			C2.3 Sem dados		0	
		C3. Recursos educativos	C3.1 Suficientes	RD6.	1	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)
			C3.2 Insuficientes	RE10.	1	
			C3.3 Sem dados		0	
		C41. Recursos materiais e equipamentos	C4.1 Suficientes	RA23; RD6	2	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)
			C4.2 Insuficientes	RC1; RD5; RD4; RE8; RE9; RE11; RD6; RE12; RA22.	9	
		C5. Parceiros locais	C5.1 Existentes	RC1; RD2; RA19; RD5; RA20; RA21; RE10; RD6; RE12; RA23; RP17; RD7	12	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)
			C5.2 Inexistentes		0	
		C6. Coordenação	C6.1 Sim	RE8; RA19; RE9; RA20; RA21; RD5; RE11; RA22; RP16; RE12; RA23.	11	23 (6RD+6RE+5RP+6RA)
			C6.2 Não	RE13; RA24.	2	
		C7. Supervisão pedagógica	C7.1 Sistemáticamente	RE8; RD3; RE9; RD4; RA21; RE10; RD5; RE11; RD6; RE12; RA23; RE13.	12	18 (6RD+6RE+6RA)
			C7.2 Pontualmente	RA22; RD7; RA24.	3	
			C7.3 Nunca	RA19.	1	
		C8. Avaliação	8.1 Mensal	RD2; RA20.	2	12 (6RE+6RA)
			8.2 Trimestral	RA19; RA20; RD4; RA21; RD5; RA22; RE12; RP17	8	
			8.3 Anual	RE13	1	
			8.4 Inexistente	RA20.	2	

Quanto ao recrutamento do pessoal, a entidade empregadora é a empresa que protocola com a autarquia este serviço. Segundo os entrevistados, todos os anos a

colocação do pessoal provoca alguns constrangimentos, devido aos atrasos e incertezas na colocação dos mesmos. Há animadores com alguns anos de serviço no *Concelho da Ria*, nove anos, mas que todos os anos não sabem o que lhes vai acontecer. Esta entrevistada, RA21, salientou que a empresa com quem este ano fez contrato é a empresa que fornece os almoços, sendo-lhes imposto que ficariam sem subsídio de almoço e que podiam almoçar com as crianças.

“a gestão dos recursos humanos nem sempre é feita atempadamente e nem sempre são os suficientes” (RD2);

“Nós já fizemos contratos com pelo menos três empresas. É como convém à autarquia. Já fizemos um contrato de Setembro a Dezembro com uma empresa e depois de Janeiro a Julho com outra. Isto é inacreditável, tanta instabilidade, nunca sabemos a quem pertencemos” (RA21);

“a Câmara coloca o pessoal, mas o pessoal fica colocado ao serviço do agrupamento, para que depois seja a direção a distribuir, quer em termos de horários, quer em termos de locais”. (RD5)

A gestão do pessoal é feita pelos agrupamentos de escolas que fazem questão de participar nessa mesma gestão. Nas entrevistas, verificámos que para colmatar algumas lacunas as assistentes operacionais do agrupamento apoiam alguns momentos da CAF com as animadoras.

Recursos Financeiros

Relativamente aos recursos financeiros, podemos verificar no quadro n.º 33 que dos vinte e quatro entrevistados, apenas 54% responderam à questão e somente 16,7 % dos entrevistados comentam vagamente que os recursos financeiros são suficientes. Um dos entrevistados é o vereador da autarquia, que diz ter que “arranjar soluções” para resolver os problemas financeiros:

“A gente não recebe o subsídio para pagar às pessoas. Portanto, a gente tem que arranjar soluções. [...] Temos contratos de gestão com os agrupamentos e damos verbas anuais com destinos específicos para vários tipos de rubricas: limpeza, material...”. (RC1)

A maioria dos entrevistados, 37,3%, respondeu que a verba que a autarquia dá aos agrupamentos não chega para as despesas. A entrevistada RD3 afirma que os problemas da autarquia “foram sempre problemas económicos”.(RD3) E outros dizem que

“falta realmente verba para material e para apetrechar a CAF devidamente” (RD5);

“É assim, eu sei que há uma verba que vai diretamente para o agrupamento, mas é uma para as necessidades e para os gastos que são feitos. Mas há uma verba que vem”. (RE8)

Nas afirmações proferidas e que se completam no quadro n.º 33, podemos verificar que a autarquia tem problemas de ordem financeira que leva a entrevistada RD4 a referir que a autarquia “não têm recursos para investir e, por outro lado, mesmo quando tiveram mais nunca sentimos que as escolas fossem a prioridade deles”. (RD4)

Quanto à comparticipação dos pais/EE na CAF, é de salientar que estes participam no custo dos serviços. Feita a questão “A autarquia aplica o despacho n.º 300/97, de 4 de agosto?”, o entrevistado RC1 refere que sim, mas a maioria dos entrevistados desconhece este normativo. Do apurado, verificámos que o despacho não é aplicado, embora as normas de funcionamento da CAF no *Concelho da Ria* refiram o seguinte: “O Despacho Conjunto n.º 300/97, de 9 de Setembro, que define as normas que regulam a comparticipação dos pais ou encarregados de educação no custo das componentes não pedagógicas (almoço e prolongamento e horário) dos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, de acordo com as respetivas condições socioeconómicas”.

Quadro n.º 34 - Valores definidos por escalão relativamente às comparticipações familiares

Escalões do Abono de Família	Escalões de Comparticipação Familiar	Refeição/unitário*	Prolongamento de Horário/mês
1.º	1.º	0,00€	6,00€
2.º	2.º	0,73€	15,00€
3.º	3.º	1,46€	25,00€
4.º	4.º	1,46€	35,00€
5.º	5.º	1,46€	35,00€
6.º	6.º	1,46€	35,00€

No quadro n.º 34, no que se refere à coluna referente à refeição, a autarquia menciona que estes são os valores indexados ao valor definido anualmente pelo ME. Porém, é de salientar que o apresentado no quadro n.º 34 não se enquadra no Despacho Conjunto n.º 300/97, de 9 de setembro. Este quadro uniformiza os escalões a pagar pelos pais/EE. A entrevistada RA24, que apenas recebe a mensalidade do prolongamento de horário na IPSS, mostra que há uniformidade de escalões “Pagam 31€ e 50”. Esta forma de comparticipação das famílias não está em sintonia com o despacho das comparticipações na EPE. Os normativos que a autarquia aplica são despachos referentes à ação social designadamente: o Decreto -Lei n.º 55/2009, de 2 de março¹⁸⁰, o Despacho

¹⁸⁰ Estabelece o regime jurídico aplicável à atribuição e ao funcionamento dos apoios no âmbito da ação social escolar.

n.º 18987/2009, de 17 de agosto¹⁸¹ e o Despacho n.º 14368-A/2010, de 14 de setembro¹⁸². Embora sejam diplomas que referem a EPE, não são os que dizem respeito à comparticipação financeira da CAF.

Recursos Educativos

Relativamente à análise das respostas dos entrevistados, no que se refere aos recursos educativos do *Concelho da Ria*, apenas dois inquiridos se pronunciaram “Os espaços estão equipados” (RD6); “É muito tempo no mesmo espaço”. (RE10)

Embora os espaços estejam equipados, como invoca a entrevistada RD6, trata-se de uma permanência demasiada no mesmo espaço, como referiu a entrevistada RE10. Verificámos que o *Concelho da Ria* não coloca à disposição da escola recursos educativos, embora o PMACP apresente algumas propostas, mas que acabam por não ser viáveis devido à falta de transportes já focados neste trabalho.

Recursos Materiais e Equipamentos

Relativamente aos materiais e equipamentos, e de acordo com o quadro n.º 33, apenas dois entrevistados, imprecisamente, referiram que os materiais são suficientes, um enumerou os materiais e equipamentos que tem e outra referiu que quando necessitam de algo vão comprando. Todavia, a maioria dos entrevistados referiu que os materiais e equipamentos são insuficientes. Segundo o representante da autarquia, a insuficiência é ao nível dos espaços, porém, os restantes entrevistados referem-se a materiais e verbas:

“falta realmente verba para material e para apetrechar a CAF devidamente” (RD5);

“Até preciso de móveis... nem há uma máquina fotográfica, não há nada”. (RE9)

Os entrevistados dizem que têm pouco material e que os jardins de infância e os agrupamentos de escolas lhes vão fornecendo alguns materiais.

Porém, é de destacar que o regulamento interno do Agrupamento de Escolas R6 salienta o seguinte: “A Câmara do *Concelho da Ria* é a entidade responsável pelo fornecimento dos equipamentos e materiais necessários ao desenvolvimento desta

¹⁸¹ Regula as condições de aplicação, para o ano letivo de 2009-2010, das medidas de ação social escolar, da responsabilidade do ME e dos Municípios.

¹⁸² Despacho que regula as condições de aplicação das medidas de ação social escolar nas modalidades de apoio alimentar, alojamento, auxílios económicos e acesso a recursos pedagógicos para o ano letivo 2010-2011.

componente. [...]Esta transfere para o Agrupamento de Escolas R6, segundo protocolo a assinar anualmente, uma verba (incluída no orçamento) para fazer face às despesas com material didático e de desgaste”. A entrevistada RD5 falou também na verba:

“a Câmara Municipal transfere para o agrupamento uma verba anual, para cada uma das CAF, que era no ano passado e há dois anos, de 500 euros por sala, mas para material, para equipamento, para limpeza. [...] falta realmente verba para material e para apetrechar a CAF devidamente”.

Parece, por isso, depreender-se que a verba em questão terá destinos diferenciados (material didático e de desgaste, equipamento e limpeza) e não afetada exclusivamente ao domínio em causa.

Parceiros Locais

Segundo o vereador do *Concelho da Ria* entrevistado, os parceiros da autarquia são os que estabelecem parcerias/protocolos com a câmara “Nós estabelecemos parcerias com as juntas de freguesia ou com IPSS, quando não temos espaços e é só nessa vertente”. (RC1)

Há também agrupamentos de escolas que demonstram ter muitas parcerias tais como o Agrupamento de Escolas R2.

“Os intervenientes da CAF são: A autarquia, a direção do Agrupamento, a coordenadora de departamento, os pais, as educadoras as animadoras e, desde há 3 anos, uma professora de música, posteriormente, a banda de música e duas professoras de dança que, além de enriquecerem a CAF, também se dirigem a todas as crianças que assim desejarem”. (RD2)

Os entrevistados salientaram ainda como parceiros as assistentes operacionais e as associações de pais. No que se refere aos assistentes operacionais, o regulamento interno do Agrupamento de Escolas R7 aponta que “Os assistentes operacionais a exercer funções nos jardins de infância colaboram na execução das atividades da Componente de Apoio à Família”. Salientamos que há outros agrupamentos de escolas que nos seus documentos institucionais aludem a este facto.

Nenhum dos entrevistados referiu as escolas do 1.º ciclo e os respetivos professores, mas há crianças que almoçam em conjunto.

Coordenação

Quanto à coordenação da CAF no *Concelho da Ria*, do indicado no quadro n.º 34, podemos aferir que a maioria dos entrevistados refere que esta acontece. Apenas duas entrevistadas dizem que não. Neste estudo, já aferimos que as educadoras de infância e os agrupamentos de escolas participam e planificam com as animadoras da CAF e também verificámos que as assistentes operacionais apoiam as animadoras em determinados tempos da CAF.

Também os documentos institucionais dos agrupamentos de escolas abordam esta coordenação e evidenciam a existência da mesma. O regulamento interno do Agrupamento de Escolas R2 refere que “No âmbito da Componente de Apoio à Família, ao Educador de Infância compete assegurar não só a atividade educativa como colaborar na organização, coordenação e supervisão das atividades”. Também os regulamentos internos dos Agrupamentos de Escolas R3 e R4 salientam que ao educador titular de grupo compete “coordenar e realizar a supervisão pedagógica das atividades de animação e de apoio à família devendo salvaguardar a qualidade do atendimento prestado às crianças”. O mesmo documento do Agrupamento de Escolas R5 diz “Os responsáveis pela coordenação da Componente de Apoio à Família são os educadores de infância em cada um dos EEPE”. O regulamento interno do Agrupamento R7 refere que “Nos casos em que a Componente de Apoio à Família funcione nos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, compete ao docente assegurar não só a atividade educativa como coordenar as atividades de animação educativa, devendo salvaguardar a qualidade do atendimento prestado às crianças”. Este agrupamento de escolas salvaguarda as educadoras de infância de fazerem a coordenação das atividades da CAF quando estas se realizam fora do EEPE, o que acontece em dois jardins de infância.

Assim, podemos afirmar que no *Concelho da Ria* a coordenação da CAF é mencionada nos instrumentos institucionais dos agrupamentos de escolas e realizada pelas educadoras de infância.

Supervisão Pedagógica

Relativamente à questão da supervisão e do acompanhamento das atividades de animação socioeducativas e do almoço, conforme se pode verificar no quadro n.º 33, 89% dos entrevistados responderam a esta questão: 67% entendem que a supervisão é realizada sistematicamente, 16,5%, pontualmente.

“Elas têm uma hora semanal para fazer a articulação com as animadoras e com as assistentes operacionais, no caso de elas também estarem na CAF. É feito registo dessa articulação e disso tem que depois dar contas à direção, na figura da adjunta que é responsável pela parte pedagógica” (RD5);

“O almoço, nós com alguma frequência vamos à cantina, também ver como é que se estão a passar as coisas, quais são os problemas que possam estar a surgir, quais são os meninos que estão com mais problemas a comer e tentamos intervir quer junto dos meninos, quer junto das auxiliares”. (RE13)

Como podemos verificar no quadro n.º 33, todas as educadoras entrevistadas referem que fazem supervisão. Na supervisão, para além da observação, fazem reuniões, registos e apoiam o almoço e/ou prolongamento da tarde. Há inquiridos que supervisionam apenas o almoço. A adjunta do Agrupamento de Escolas R7 vê alguma incongruência no facto de as educadoras irem supervisionar a CAF nas IPSS, uma vez que a IPSS tem uma educadora da instituição a supervisionar. Esta situação é pontual porque se verifica apenas numa instituição.

Os documentos institucionais dos agrupamentos de escola, em particular os regulamentos internos, mencionam a supervisão da CAF. O regulamento interno do Agrupamento de Escolas R2 alude que “A supervisão pedagógica e acompanhamento da execução das atividades de Animação e de Família são da competência dos educadores responsáveis pelo grupo. Esta supervisão é realizada após as cinco horas letivas diárias, no âmbito da componente não letiva de estabelecimento, a programação das atividades; o acompanhamento das atividades”. O regulamento interno do Agrupamento de Escolas R6 especifica a supervisão na hora do almoço. “A supervisão do serviço de almoços é ainda feita pelo pessoal docente em exercício de funções em cada estabelecimento que fará um acompanhamento de retaguarda ao funcionamento do mesmo”. Os restantes documentos apenas referem que “Ao educador compete proceder à supervisão”.

Podemos anotar que no *Concelho da Ria* as educadoras de infância desenvolvem atividades de supervisão da CAF. O exercício desta atividade tem em vista garantir a qualidade das atividades, bem como a articulação com as atividades curriculares.

Avaliação

Sobre a avaliação da CAF, verificámos que a maioria dos educadores de infância e dos animadores dos agrupamentos de escola do *Concelho da Ria* fazem a avaliação da CAF trimestralmente. Contudo, há quem realize a avaliação mensal, anual e quem não a realize.

O Agrupamento de Escolas R2 avalia o plano de atividades da CAF semestralmente e esta avaliação é da responsabilidade conjunta da animadora sociocultural, da assistente operacional, do educador, do professor do 1.º CEB e/ou de outros intervenientes neste processo e poderá ser reformulado sempre que necessário. O regulamento interno salienta, ainda, que os intervenientes devem “Produzir uma ficha de avaliação individual com os dinamizadores da Componente de Apoio à Família, semestral, com a informação e avaliação dos serviços de animação e refeições e das aprendizagens mais significativas de cada criança, realçando o seu percurso, evolução e progressos nestas atividades. [...] A ficha de avaliação com a informação global das aprendizagens mais significativas e a ficha de avaliação da Componente de Apoio à Família deverão constar do Processo Individual da Criança que a acompanha ao longo de todo o seu percurso escolar, de modo a proporcionar uma visão global da sua evolução, facilitar o seu acompanhamento e intervenção adequada”.

A avaliação deste serviço parece estar a ser objeto de avaliação. A existência de uma grelha de avaliação poderá facilitar todo o processo, bem como a existência de uma ficha individual da CAF, que acompanha o processo individual da criança, como é o caso do Agrupamento de Escolas R2.

2.3.4 Dificuldades e Vantagens na Componente de Apoio à Família

Pretendemos saber quais as dificuldades e constrangimentos que os entrevistados invocam na CAF no *Concelho da Ria*.

**Quadro n.º 35 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no *Concelho da Ria*
Dificuldades/Vantagens na Componente de Apoio à Família**

Domínios	Código	Categorias	Subcategorias	Referências por Subcategoria		Total Entrevistados (N)
				Entrevista	N.º	
Dificuldades/Vantagens na Componente de Apoio à Família	D	D1. Gestão financeira	D1.1 Insuficientes	RC1; RD3; RD4; RD5; RE11; RA22; RD6; RE12; RD7.	9	19 (RC1+6RD+6RE+6RA)
			D1.2 Suficientes		0	
		D2. Relação com os outros	D2.1 Excelente	RP15; RA20; RE11; RP16; RD6; RP17.	6	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)
			D2.2 Boa	RC1; RD2; RA19; RP14; RA20; RD7; RE13.	7	
			D2.3 Má	RD3; RP15; RD4; RA21; RA22; RP16; RA23; RP17; RE13	9	
			D2.4 Inexistente	RA22; RP16; RE13; RA24.	4	
		D3. Falta de recursos materiais	D3.1 Sim	RP14; RE8; RA19; RE9; RD4; RE10; RA22; RA23.	8	23 (6RD+6RE+5RP+6RA)
			D3.2 Não	RD3.	1	
		D4. Falta de Infraestruturas	D4.1 Sim	RC1; RD2; RP14; RD4; RA21; RE10; RD5; RE11; RD6; RD7; RP18.	10	24 (RC1+6RD+6RE+5RP+6RA)
			D4.2 Não		0	
		D5. Pagamento dos funcionários	D5.1 Tem dificuldades	RC1; RD3; RD5; RD6, RA24.	4	13 (1RC+6RD+6RA)
			D5.2 Não tem dificuldades	RP17.	2	
		D6. Falta de pessoal com formação	D6.1 Sim	RD6	1	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)
			D6.2 Não	RC1; RP14; RD3; RE9; RA21; RE10	6	
		D7. Não têm		RA20; RP16	2	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)

No que se refere à gestão financeira, designadamente sobre os auxílios económicos que a autarquia recebe através do Acordo de Cooperação, podemos constatar (quadro n.º 35) que os financiamentos são insuficientes, como salienta o vereador da educação:

“Não chega, não chega [...]; gastamos 4 vezes o que recebemos do ministério da educação, ao nível do fundo social municipal, que é aquele que destinamos à educação”.
RC1)

As respostas dos entrevistados dos agrupamentos de escolas são análogas, muitas vezes são eles que têm que avançar com a verba para o necessário na CAF:

“os gastos eram muito superiores e o Agrupamento muitas vezes tinha que pôr dinheiro”. (RD4)

Também as IPSS se queixam dos atrasos de transferências de verbas.

“A Câmara não correspondeu aos compromissos, demorou muito tempo a pagar; eles receberam quase no fim do ano; aquilo é uma instituição e as instituições também se debatem com dificuldades”. (RD7)

Face ao auscultado, podemos inferir que a autarquia tem dificuldades financeiras e, como tal, atrasa os pagamentos aos agrupamentos de escolas e aos funcionários da CAF.

“este ano, ainda não recebemos. O agrupamento ainda não recebeu. De qualquer forma, das suas receitas próprias, o agrupamento entrega o material, seja material de limpeza, seja material de desperdício, seja o que for necessário, dentro da possibilidade e do dinheiro que houver, ou vai dando. Mas deveria ser do dinheiro que a Câmara transfere, mas não transfere”. (RD5)

Relativamente às relações interpessoais entre os diversos intervenientes, as respostas não foram muito positivas, porém, a maioria das respostas foram dadas em função da relação com a autarquia que é a promotora da CAF:

“Com a autarquia, nem sempre é fácil e ultimamente há uma tendência para a gestão de relacionamento com a autarquia ser um pouco mais cuidada” (RP17);

“Uma das urgências foi essa questão da articulação IPSS e pré, que me pareceu sempre estranha não existir” (RD3);

“não existe relação com a autarquia”. (RE13)

Podemos destacar que a relação com a autarquia e com as IPSS não é a melhor, mas as relações com os restantes parceiros são saudáveis e de bem-estar, em particular com os educadores de infância, associações de pais e agrupamentos:

“É uma relação de proximidade, de articulação, de complementaridade, de intercâmbio, também de ajuda”. (RD6)

Quanto aos materiais, a maioria dos entrevistados, em particular os educadores e animadores, mencionaram que têm falta de materiais.

“Talvez a principal dificuldade seja mesmo esta financeira, acho que é mesmo a que eu sinto, é muitas vezes ter a necessidade de materiais e não ter” (RE8);

“A maior dificuldade aqui é que quando cheguei este ano não tínhamos nada, só mesas e cadeiras”. (RA22)

A falta de material referida pelos inquiridos vai ao encontro da questão anterior, ou seja, do problema financeiro da autarquia do *Concelho da Ria*. A falta de dinheiro reflete-se na falta de materiais que por vezes leva à falta de condições das CAF. Contudo,

já realçámos neste trabalho que os agrupamentos de escolas procuram colmatar essa situação.

As infraestruturas são outro problema do *Concelho da Ria*, que não tem espaços suficientes nem adequados para responder às necessidades das famílias:

“Nós procurámos sempre [...] utilizar os espaços que temos, mas não é possível em todos os sítios termos espaços diferentes para as CAF” (RC1);

“Os espaços..., porque não são adequados, e a falta de material” (RD4);

“Neste momento é mesmo o espaço; [...] o espaço tem sido um grande entrave. O facto de eles estarem na sala de atividades, o facto de partilharem o espaço da escola com o primeiro ciclo”. (RA21)

Apenas o Agrupamento de Escolas R3 não se pronunciou sobre a falta de espaços, contudo, trata-se de um agrupamento que também apresenta falta de espaço: tem um jardim de infância que não tem o prolongamento de horário, porque, não tendo espaço próprio, a educadora recusou-se a oferecer este prolongamento na sala de atividades, embora as famílias tenham disso necessidade.

Verificámos que todos os agrupamentos de escolas do *Concelho da Ria* têm falta de espaços para responder adequadamente à CAF, com soluções variadas: contentores, sala de atividades da componente letiva, sala anexa ao jardim de infância, anexos provisórios, EB23, IPSS, havendo mesmo jardins de infância que não têm resposta por falta de espaço. Saliente-se que, no *Concelho da Ria*, ainda não se antevê a construção de Centros Educativos. A carta educativa do *Concelho da Ria*, diz o seguinte: “Perante as necessidades educativas atuais e as condições urbanas existentes, a criação de centros educativos de raiz configura-se como a melhor solução. Contudo, nem em todos os casos é viável esta opção face a condicionantes urbanísticas e até sociais”.

No que se refere ao pagamento dos funcionários, como já foi referido, a autarquia tem dificuldades financeiras, o que se reflete também no respetivo pagamento, ainda que este ano os funcionários tenham assinado contrato com uma empresa em protocolo com a autarquia.

“Acabou-lhes o contrato, andaram a trabalhar sem contrato. E eu, na altura, até acionei a associação de pais no sentido de pressionar de alguma maneira; porque o agrupamento, às tantas, houve até um mês que lhe adiantou o ordenado” (RE11);

“Nós temos tido as pessoas montes de tempo sem ganharem, sem terem a certeza se vão ser recontratadas, o contrato acaba a 12 de Fevereiro e elas ficam a trabalhar, porque têm respeito por nós, pelas Educadoras, pelos pais e isso aí só podemos dizer bem das pessoas que temos, mas ficam penduradas”. (RD5)

Porém, a fim de rentabilizar os recursos humanos, a autarquia, nas interrupções letivas, gere o pessoal “Em momentos de menor utilização, de menor frequência, o agrupamento desloca as crianças do Jardim de Infância para uma unidade apenas”. (RP17)

Quanto à formação do pessoal que exerce funções na CAF, trata-se de um corpo com formação, referindo a autarquia que, para além disso, faz formação e não pretende socorrer-se dos POC:

“Não sei se interessa termos POCs na escola. Temos que ter pessoas com formação” (RC1);

“Nós fazemos formação todos os anos; damos pelo menos 25 horas de formação” (RC1);

“A minha animadora é educadora de infância. Está a fazer o mestrado”. (RE10)

Apenas o Agrupamento de Escola RD6 referiu que:

“Os animadores não têm formação adequada para o exercício. Portanto, volta e meia, é preciso fazer algum reajuste, falar, fazer formação no fundo, também para o funcionamento disso”. (RD6)

A maioria dos entrevistados referiu, portanto, que as animadoras têm formação. Apenas o Agrupamento RD6 fala na falta de formação, mas tem solução, fomentando a formação para quem não a tem.

2.3.5 Papel da Autarquia na Componente de Apoio à Família

Conforme temos vindo a descrever, no *Concelho da Ria*, a autarquia é a entidade promotora da CAF. Pretendendo saber-se qual o conhecimento que os entrevistados têm desta situação, apenas um entrevistado se pronunciou sobre a questão:

“A Câmara estabeleceu uma parceria com a empresa de almoço e só estabeleceu para os períodos letivos. Ou seja, quando chegou a parte da interrupção, e não a nossa interrupção, as duas semanas de interrupção do Natal e da Páscoa do primeiro ciclo, os pais, se queriam almoço, era preciso haver 15 crianças interessadas e pagavam a refeição na totalidade; não havia aquela parte comparticipada pela Câmara”. (RD5)

Desta resposta, depreende-se que a câmara não cumpre o Protocolo de Cooperação previsto. O funcionamento da CAF, bem como o calendário da mesma, parece não estar a ser estabelecido com os pais no início do ano, não respondendo às necessidades das famílias (encerrando apenas no período de férias).

O regulamento interno do Agrupamento de Escolas R7 diz que “As atividades de animação e de apoio à família, no âmbito da Educação Pré-Escolar, devem ser objeto de planificação pelos órgãos competentes do Agrupamento, tendo em conta as necessidades

das famílias e articulando com o Município a sua realização”. Contudo, no regulamento interno do Agrupamento R4 salienta-se que “Durante as interrupções letivas, as crianças dos jardins-de-infância poderão ser deslocadas para o jardins-de-infância da sede do Agrupamento de modo a rentabilizar os recursos nestes períodos, assim como os assistentes operacionais e animadores”. Colhemos também a informação que na direção dos agrupamentos existe pessoal responsável pela CAF.

“Temos uma adjunta responsável pelo pessoal e há uma adjunta responsável pela parte pedagógica”. (RD5)

Quadro nº 36 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no Concelho da Ria: Papel da entidade promotora da Componente de Apoio à Família - Câmara Municipal

Domínios	Código	Categorias	Subcategorias	Referências por Subcategoria		Total Entrevistados (N)
				Entrevista	Nº	
Papel da entidade promotora - Autarquia	E	E1. Conhecimentos da CAF	E1.1 Sim		0	24 (1RC+6RD+6RE+5SRP+6RA)
			E1.2 Não	RD5.	1	
		E2. Responsabilidade	E2.1 Sim	RC1; RD2; RD5.	3	24 (1RC+6RD+6RE+5SRP+6RA)
			E2.2 Não	RD5; RD7; RE13.	3	
		E3. Qualidade dos materiais	E3.1 Sim		0	18 (6RD+6RE+6RA)
			E3.2 Não		0	
		E4. Articulação entre os ciclos	E4.1 Existente	RD4; RA21; RD6; RE12; RE13.	5	22 (6RD+6RE+5SRP+6RA)
			E4.2 Inexistente	RD3; RP16; RA23.	3	
		E5. Dificuldades na gestão de recursos	E5.1 Sim	RC1; RA19; RE9; RD4; RE11; RD5; RA22; RD7.	8	19 (1RC+6RD+6RE+6RA)
			E5.2 Não	RD4; RD6.	2	
			E5.3 Por vezes		0	
		E6. Agrupamentos corresponsáveis	E6.1 Sim	RC1.	1	24 (1RC+6RD+6RE+5SRP+6RA)
			E6.2 Não	RD4.	1	
			E6.3 Às vezes		0	
		E7. Vantagens no facto da autarquia ser a prestadora da CAF	E7.1 Sim	RC1; RD2; RP14; RP15; RP16; RE12; RA23.	7	24 (1RC+6RD+6RE+5SRP+6RA)
			E7.2 Não	RA19; RE8; RE9; RD4; RE10; RD5; RD6; RP17; RD7; RP18; RA21; RE11; RA24.	13	
		E8. Inconvenientes no facto da autarquia ser a prestadora da CAF	E8.1 Sim	RC1; RA19; RP14; RD3; RE9; RA22; RD6; RD7; RE13; EA24.	10	24 (1RC+6RD+6RE+5SRP+6RA)
			E8.2 Não		0	

Relativamente à questão da falta de resposta da CAF, nos períodos de funcionamento da componente letiva dos jardins de infância e nas interrupções, os agrupamentos de escolas e outros entrevistados veem neste facto falta de responsabilidade da autarquia e salientam:

“A Câmara não tinha feito a parceria, não tinha feito o contrato com a empresa a contar com essas duas semanas; ou seja, no fundo, o pré-escolar está sempre aberto e a Câmara, como autarquia, responsabiliza-se perante o Ministério da Educação a fornecer esse serviço [...]. Mas, não fornece. Assim como o pessoal [...] E, em Julho, o ano passado, também não serviram almoços. Os meninos tiveram o prolongamento, as animadoras estiveram colocadas até 31 de Julho, mas tinham que ir a casa almoçar” (RD5);

"A nossa Câmara é uma Câmara para quem a educação não é uma grande prioridade” (RD7);

“No caso da autarquia, há sobretudo desinteresse em todos os aspetos. O desinteresse que existe pela CAF e pela educação em geral. Não há interesse... A CAF é suposto, no fundo, ajudar os pais, as necessidades das famílias”. (RE13)

Quanto à qualidade dos materiais, já focada anteriormente no domínio “gestão e coordenação”, foi salientada quer a falta de materiais (no interior e exterior dos estabelecimentos), quer a qualidade do mesmo (que não está nas melhores condições).

Sobre a articulação entre os ciclos, é de destacar que a maioria dos agrupamentos de escolas aborda esta questão no regulamento interno. Por exemplo, o regulamento interno do agrupamento R2 refere que “A articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico implica uma sequencialidade progressiva e a planificação conjunta”; acrescenta ainda “Quando o serviço de refeição é alargado às crianças do 1.º CEB, deve o pessoal docente (educador e professor do 1.º ciclo) e pessoal não docente (animadores e auxiliares) organizar e coordenar em conjunto as atividades a realizar”.

No que se refere aos recursos humanos, a gestão está a cargo da autarquia embora os agrupamentos também participem. O entrevistado da autarquia foi mais longe ao dizer que: “queríamos que fossem os agrupamentos próprios a contratar. E eles não têm autonomia para isso”. (RC1) No quadro n.º 36, verificamos que a maioria dos entrevistados destaca as dificuldades na gestão dos recursos. Esta dificuldade tem sido evidenciada ao longo do nosso estudo. A gestão é dificultada devido às contratações do pessoal, realizadas por diversos organismos ao longo do ano. Isto traduz-se em mau estar e em incertezas:

“Ela, até agora, vai só renovar contrato amanhã; nós nem sabíamos se íamos continuar ou não. É o mesmo problema, se fosse no agrupamento, não. Já estava tudo decidido. [...] É sempre uma incerteza. É uma incerteza muito grande”. (RE9)

São muitas vezes os agrupamentos de escolas que apoiam as animadoras nos momentos mais complicados. Neste sentido, é de salientar o interesse e o apoio das direções dos agrupamentos no que se refere à CAF.

No que concerne às vantagens e aos inconvenientes de a autarquia do *Concelho da Ria* ser a entidade prestadora de serviços da CAF, os entrevistados (quadro n.º 36) dividem-se: para 29%, há vantagens, para 54% não há vantagens, e 41,5% apontam inconvenientes.

No que se refere às vantagens, veja-se o seguinte:

“É assim, nós temos sempre uma visão mais global do concelho, conseguimos perspetivar mais onde é que temos as falhas e podemos atuar, do que se, de facto, fossem outras entidades e aí nós conseguimos de facto atuar. Temos a visão e podemos atuar. E penso que, como somos a autarquia, conseguimos fazer mais facilmente aquele tipo de protocolos quando há uma falha; podemos chamar uma IPSS e articular com ela ou com a Junta ou com o agrupamento” (RC1);

“A vantagem é que à associação poupa um imenso trabalho porque estas coisas dão trabalho. E, por outro lado, acho que é obrigação da câmara dar resposta, não só neste nível de ensino, como outros níveis de ensino. Mas, pelo menos a nível das prés, é obrigada a tal” (RP14);

“A única vantagem é a nível de gestão e em termos económicos. Não sei se o agrupamento teria disponibilidade para suportar estas crianças aqui, almoços e prolongamento”. (RE12)

Assim, quanto às vantagens, estas abrangem três aspetos: i) para as associações de pais, trata-se de lhes dar menos trabalho; ii) as educadoras falam nos fatores económicos; ii) e a autarquia enfatiza o conhecimento que tem do meio envolvente e a facilidade com que pode fazer contratos com outras entidades.

A maioria dos entrevistados não vê qualquer vantagem no facto de ser a autarquia a promover o serviço da CAF.

“Não vejo vantagens” (RA19);

“Não vejo assim tanto empenhamento” (RE8);

“Acho que era muito melhor outros a gerirem. Talvez conseguisse outra organização, outra gestão e até outra resposta, provavelmente, até com recursos, se calhar, do próprio Agrupamento”. (RD4)

É de salientar que 4 dos 6 agrupamentos entrevistados não veem vantagens em ser a autarquia a promotora da CAF. As justificações diferem: os Agrupamentos RD3, RD4 e RD6 referem que poderiam ser eles próprios os promotores da CAF; o Agrupamento RD7 salienta não querer aquele trabalho.

Relativamente aos inconvenientes, apenas 41,% dos entrevistados os destacaram:

“Este ano, nós, em algumas situações tivemos três animadoras. O que não é bom. Porque o trabalho é precário, não há grandes expectativas e, portanto, as pessoas... E o contrato que têm também lhes possibilita a qualquer momento rescindir. Portanto, nem precisam de tempo; pode ser de um dia para o outro. Não o fazem, porque, normalmente, quando sabem que vão embora também dizem, mas este é um grande constrangimento” (RE6);

“Sinto que o facto de estar a funcionar noutra local nos impede muito de intervir, porque estamos a mexer na casa alheia, de certo modo [...]. Ficam com a sensação que estamos a ser controladores, estamos a vigiar” (RE13);

“Falta de um espaço próprio e de alguém que ajude depois das 17 horas” (RA19);

“O que faz sentido é um diretor dizer-me assim: olhe, eu tenho... eu preciso de 5 pessoas para responder às minhas necessidades. Sim senhora, eu posso dar-lhe o dinheiro na mesma. Eu quero é que você contrate quem ache melhor para desenvolver o que pretende. Não pode. Portanto, esse é o grande problema e, por isso, é que eu sou cada vez mais defensor... quem está no terreno é que sabe o que é que precisa para desenvolver o projeto que tem”. (RC1)

Para este último entrevistado (da autarquia), deveriam ser os agrupamentos de escolas os promotores da CAF.

A maioria dos entrevistados apresenta como inconvenientes: a questão da falta de um espaço próprio para a dinamização da CAF, o facto da resposta da CAF se realizar noutra espaço (IPSS), a instabilidade na colocação das animadoras, as mudanças constantes de empresa que contrata as animadoras, a burocracia que existe para solucionar um pequeno problema, a falta de articulação com a câmara e o facto de as animadoras estarem sozinhas com as crianças durante um período de tempo significativo.

2.3.6. Grau de Satisfação dos Pais sobre a Componente de Apoio à Família

Relativamente à satisfação dos pais sobre a CAF no *Concelho da Ria*, as perguntas foram colocadas, em primeiro lugar, aos representantes das associações de pais, todavia, obtivemos também algumas respostas de outros entrevistados, como podemos ver no quadro n.º 37, que iremos também ter em conta.

As respostas obtidas não foram muito concisas, quando questionados os representantes das associações de pais sobre o conhecimento que têm do grau de satisfação dos pais relativamente à CAF:

“Para muitos pais é aquilo existe, porreiro..., não querem saber como é que é e pronto” (RP14);

“Sim. Pelo menos foi-lhes transmitido” (RP15);

“Sim, são informados, logo na primeira reunião de pais (1ª de setembro), da organização da CAF, tutela, objetivos, respetivos procedimentos e da supervisão, que é competência da educadora”. (RD4)

Quadro nº 37 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no *Concelho da Ria* Grau de satisfação dos Pais/EE da Componente de Apoio à Família

Domínios	Código	Categorias	Subcategorias	Referências por Subcategoria		Total Entrevistados (N)
				Entrevistas	Nº	
Grau de satisfação dos pais/EE	F	F1. A Autarquia tem conhecimento Informalmente	F1.1 Sim	RP14; RP15; RD4; RP17; RP18.	5	5 (5RP)
			F1.2 Não	RE9; RP15; RP16	3	
	F2. Os pais Mostram-se satisfeitos	F2.1 Sim	RP14; RP15; RE10; RD4; RP17.	5	17 (5RP+6RE+6RA)	
		F2.2 Não	RP16; RP18	2		
		F2.3 Não referem	RD4	1		
	F3. Gostam dos trabalhos que os filhos fazem	F3.1 Sim		0	6 (5RP+RC1)	
		F3.2 Não		0		
		F3.3 Não referem		0		

Relativamente à satisfação dos pais, três das cinco associações responderam positivamente, duas não. As respostas de sentido positivo referem:

“Dentro da pré não está assim tão longe do desejado. De uma maneira geral sim” (RP14);

“Até ao momento, sim. Neste ano escolar, sim [...] acho que a qualidade do prolongamento nem podia ser a que é se não houvesse esse envolvimento”. (RP17)

Relativamente aos entrevistados que mostraram alguma insatisfação, veja-se o seguinte:

“Não. Eu não estou [...] E na última reunião que fizemos houve pais que estavam muito desiludidos.” (RP18).

“Não me parece, mas também não se pronunciam”. (RP16)

Também no *Concelho da Ria* ficámos com pouca informação sobre o grau de satisfação dos pais no que se refere à CAF. Parece poder concluir-se que os pais não questionam as associações de pais sobre este serviço, o que, de certa maneira, denota pouca preocupação com os espaços, os materiais e outros aspetos do funcionamento desta componente não educativa.

2.4. Lógicas de Ação da Componente de Apoio à Família no *Concelho da Ria*

Analisadas que foram as entrevistas e os documentos institucionais dos agrupamentos de escolas e da autarquia do *Concelho da Ria*, confirma-se que a autarquia

é não só a entidade promotora da CAF, mas detém um poder decisório em todo o processo.

No início deste estudo aventávamos a hipótese de que as lógicas de ação existentes na CAF do *Concelho da Ria* poderiam assumir contornos de *poder local* e/ou de *mercado*.

No decorrer do estudo, verificámos que a autarquia do *Concelho da Ria* realizou protocolos com vários parceiros (agrupamentos de escolas, IPSS e Junta de Freguesia) e contratualizou com uma empresa privada a prestação de serviços para a CAF. Deparámo-nos com uma autarquia com muitas dificuldades financeiras e que, como estratégia de contenção de custos, recorreu a entidades externas para contratualização do pessoal e para o serviço de almoço. A autarquia tenta responder às necessidades das famílias, porém, alguns EEPE necessitam desta resposta e não a têm porque a autarquia não procura as soluções necessárias para a colmatar. Assim, a autarquia responde a um apelo do poder central, mas não o consegue resolver totalmente no local.

A autarquia do *Concelho da Ria* utiliza o “Sistema de Gestão Escolar” para marcação das refeições das crianças da EPE, à semelhança do que ocorre em níveis de ensino mais adiantados na escolarização. Neste sentido, para as crianças usufruírem do serviço de refeição, os pais deverão proceder à prévia marcação das refeições no “Sistema de Gestão Escolar”, disponível em quiosques localizados nas escolas sede dos agrupamentos e no *site* da autarquia. Também o serviço de prolongamento de horário é debitado automaticamente no cartão. Este sistema faz com que os pais tenham que diariamente pagar a refeição dos seus filhos e manter o cartão com saldo positivo.

Ao estabelecer contratos com diversos parceiros, poder-se-ia dizer que a autarquia tenta promover uma política educativa local, que tenta rentabilizar os parceiros locais. Contudo, parece mais visível a lógica de mercado, dados alguns conflitos de interesses e a centralização de algumas decisões, como é o caso da comparticipação financeira no que se refere ao almoço, ao prolongamento de horário e à contratualização das animadoras. A autarquia responde a uma necessidade das famílias, porém, tenta encontrar sempre a solução mais barata sem que os resultados sejam os adequados. Por exemplo, não está a cumprir o protocolo assinado, uma vez que não oferece a resposta da CAF às crianças e suas famílias nas interrupções letivas, não obstante receber a respetiva verba dos ministérios envolvidos.

É de salientar que todos os entrevistados salientaram a má situação financeira da câmara e as alterações constantes que a mesma procede, muitas vezes no decurso do mesmo ano, o que promove alguma instabilidade à resposta da CAF. Podemos evidenciar

também a existência de alguns interesses privados na autarquia e nos parceiros envolvidos numa aproximação ao ‘quase mercado’ educativo, com custos para a qualidade do serviço.

Porém, não podemos deixar de referir que, não obstante a análise anterior, verifica-se trabalho de colaboração entre vários intervenientes, em particular no quadro dos agrupamentos de escolas, com educadores de infância e animadores atentos à planificação, coordenação e supervisão do serviço oferecido. Os responsáveis pelos agrupamentos de escolas, os educadores de infância, os assistentes operacionais e os animadores estabelecem boas relações e múltiplas interações, o que aponta para a existência de alguns aspetos da lógica de parceria.

Contudo, de um modo geral, poderá dizer-se que o funcionamento da CAF no *Concelho da Ria* denuncia a prevalência das lógicas de mercado e de poder local.

3. A Componente de Apoio à Família no Concelho da Praia: o papel das IPSS

3.1. Caracterização Global do Concelho da Praia

O território que corresponde ao *Concelho da Praia* localiza-se no litoral da região centro de Portugal, é banhado por vários km de mar, tem uma área total próxima dos 200 Km² e uma população que ultrapassa os 20000 habitantes. No que toca à distribuição da população por grupos etários, podemos constatar que o grosso da população se encontra na faixa etária entre os 25 e os 64 anos.

Os habitantes do *Concelho da Praia* dedicaram-se durante muitos anos à pesca, pastorícia e agricultura. Contudo, nesta última década e meia, em termos de estrutura produtiva, o concelho tem vindo a assistir ao fenómeno da proliferação da indústria, do comércio retalhista e também do turismo (restauração e hotelaria). O concelho continua a apresentar algumas características rurais, associadas quer às atividades agrícolas, quer às atividades piscatórias que ainda desenvolve. A indústria floresce na zona industrial, e por outros pontos do concelho, notando-se grande aposta dos ex-emigrantes que se dedicam às indústrias de panificação e à construção civil.

3.2. Caracterização do Território Educativo do *Concelho da Praia*

A escolha deste concelho para o nosso estudo tem a ver com a particularidade de as entidades promotoras da CAF serem as IPSS, “Nós não somos entidade promotora no terreno, nós lideramos o processo de implementação. A entidade promotora são as IPSS”. (PC1)

A população escolar ronda os 4000 alunos, distribuídos por 19 EEPE (16 estabelecimentos da rede pública e 3 estabelecimentos tutelados por IPSS), 15 escolas do 1.º CEB, 1 escola do 2.º e 3.º CEB, uma escola secundária, uma escola profissional e uma escola privada com 2.º e 3.º CEB e ensino secundário.

O território educativo do *Concelho da Praia* apresenta um único agrupamento de escolas que reúne todos os EEPE e do 1.º ciclo da rede pública e a escola do 2.º e 3.º CEB.

Uma das características educacionais do *Concelho da Praia* é a percentagem elevada de analfabetismo, com cerca de 10% da população com mais de 25 anos a não possuir qualquer nível de ensino completo (Carta Educativa do Concelho).

Quadro n.º 38 - Oferta Educativa da Educação Pré-Escolar da Rede Pública no *Concelho da Praia* – Ano letivo 2010-2011

Agrupamento de Escolas	N.º de Estabelecimentos de EPE	N.º de Lugares de JI	N.º de Alunos	N.º de Docentes	N.º de Associações de Pais
P	18	21	403	21	0

Fonte: Dados obtidos através do Agrupamento de Escolas

No agrupamento de escolas existem 18 jardins de infância, três dos quais com dois lugares, o que perfaz 21 lugares de jardins de infância. Nos jardins de infância não existem associações de pais, apenas alguns representantes de pais.

Quadro n.º 39 - Oferta Educativa do 1.º Ciclo do Ensino Básico no *Concelho da Praia* – Ano letivo 2010-2011

Agrupamentos de Escolas	N.º de Escolas do 1.ºCEB	N.º de Alunos	N.º de Docentes	N.º de Associações de Pais
P	15	837	53	5

Fonte: Dados obtidos através dos Agrupamentos de Escolas

No quadro n.º 39 verifica-se que o *Concelho da Praia* tem 15 escolas do 1.º CEB, porém, tem o dobro do número de alunos da EPE e têm 5 associações de pais.

Quadro nº 40 - Oferta Educativa do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico no *Concelho da Praia* – Ano letivo 2010-2011

Agrupamentos de Escolas	N.º de Alunos do 2.º CEB	N.º de Alunos do 3.º CEB	N.º de Docentes	N.º de Associações de Pais
P	277	257	71	1

Fonte: Dados obtidos através dos Agrupamentos de Escolas

No que se refere ao 2.º e 3.º ciclos, existe uma associação de pais na EB2,3 do agrupamento de escolas.

Quadro nº 41 - Oferta Educativa do Ensino Secundário no *Concelho da Praia* – Ano Letivo 2010-2011

Escolas Secundárias c/ 3.º ciclo	N.º de Alunos do 3.º CEB	N.º de Alunos Ensino Secundário	N.º de Docentes	N.º de Associações de Pais
G	196	167	83	1

Fonte: Dados obtidos através das Escolas Secundárias c/ 3.º Ciclo

Quanto à escola secundária com 3.º ciclo do *Concelho da Praia*, esta também tem uma associação de pais.

Relativamente ao número total de associações de pais no *Concelho da Praia* verificámos que são apenas 7.

O PE do agrupamento de escolas refere que “A participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar do Agrupamento está instituída: entre outros, ao nível dos órgãos de administração e gestão; ao nível das associações de pais e encarregados de educação”. Salienta, ainda, que o agrupamento deve “colaborar com as Associações de Pais e Encarregados de Educação, definindo um projecto que reforce a cooperação da Família com a Escola”.

Quadro nº 42 - Oferta da Componente de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar da Rede Pública no *Concelho da Praia*

Agrupamentos de Escolas	N.º de Estabelecimentos de EPE com CAF	Lugares de Jardins de Infância com CAF	N.º de IPSS responsáveis pela CAF
P	18	21	10

Fonte: Dados obtidos através do Agrupamento de Escolas

As IPSS no *Concelho da Praia* são onze. Estas dão resposta a diversas valências: Centro de Acolhimento Temporário, creche, ATL e três delas têm também a valência da

EPE. Relativamente ao quadro n.º 42, pudemos aferir que dez IPSS do *Concelho da Praia* oferecem a CAF às crianças da rede pública.

Após análise de documentos institucionais – regimentos e atas dos jardins de infância, regulamentos da CAF das IPSS e regulamento interno do agrupamento de escolas – verificámos que a autarquia do *Concelho da Praia* protocolou com as IPSS locais a oferta da CAF.

3.3. A Componente de Apoio à Família no *Concelho da Praia*

No quadro n.º43 verificamos que 67,5% das crianças da EPE da rede pública do *Concelho da Praia* usufruem da vertente do almoço e 41,20% frequentam o prolongamento de horário.

Quadro n.º 43 - Oferta de Almoço e Prolongamento de Horário na Educação Pré-Escolar da Rede Pública no *Concelho da Praia*

Agrupamentos de Escolas	Número de crianças nos JI	N.º de crianças a almoçar	N.º de crianças no prolongamento de horário
P	403	272	166

Fonte: Dados obtidos através dos agrupamentos de escolas

Segundo o regulamento interno do agrupamento de escolas, “A CAF é assegurada pelas instituições particulares de solidariedade social concelhias. Anualmente são estabelecidos protocolos entre a CM, o agrupamento e as IPSS, onde, de acordo com as necessidades identificadas para cada situação, são definidos os horários e as condições em que decorrerão as atividades da CAF”.

Num total de onze IPSS, apenas uma não oferece a CAF. Como podemos ver no quadro n.º 44, a maioria das IPSS são constituídas como associações.

Relativamente aos dados apresentados, é de salientar que foram realizadas entrevistas às diretoras das cinco primeiras IPSS indicadas no quadro n.º 44.

Sobre o facto de este *Concelho da Praia* recorrer às IPSS para este serviço, disse-nos o inquirido da autarquia:

“Porquê as instituições? Basicamente porque já prestavam este serviço, já o faziam anteriormente, tinham os recursos humanos, tinham recursos materiais, tinham já no seu modelo de funcionamento definidas as regras de implementação, já tinham uma relação com o agrupamento de escolas. Aquilo que se veio alterar foi, digamos assim, o intermediário, que passou a ser outro. No lugar de ser diretamente a segurança social, às vezes um pouco mais distante e um pouco mais ausente, passou a ser o município. Isso também veio facilitar, do ponto de vista das IPSS, a resolução de alguns outros problemas: a falha de material, uma necessidade acrescida, por exemplo, e pontual num determinado ano, e passaram a ter um parceiro muito mais próximo a quem recorrer”. (PC1)

Quadro nº 44 - Respostas das IPSS Locais do *Concelho da Praia*

Agrupamentos de Escolas	IPSS	Forma Jurídica da IPSS	Lugar de Jardins de Infância com resposta de CAF
P	1	Associação	5
	2	Centro Social	3
	3	Associação	3
	4	Associação	2
	5	Associação	2
	6	Instituto de Organização	1
	7	Associação	1
	8	Centro Social	1
	9	Associação	1
	10	Misericórdia	2
	11	Centro Social	-

Dados obtidos no Agrupamento de Escolas

3.3.1 Organização da Componente de Apoio à Família no *Concelho da Praia*

Conforme já salientado no ponto anterior, são as IPSS que assumem a organização, o funcionamento e a gestão dos serviços de apoio à família, nomeadamente o almoço e o prolongamento de horário da manhã e da tarde “A autarquia liderou o processo. [...] A autarquia limita-se a protocolar com as instituições a prestação do serviço. Depois quem organiza tudo é o agrupamento”. (PC1)

No regulamento interno do Agrupamento de Escolas é salientado que “A CAF é assegurada pelas instituições particulares de solidariedade social concelhias. Anualmente são estabelecidos protocolos entre a CMV, o agrupamento e as IPSS”. Também o regulamento interno da instituição 2 refere que “ Esta Componente de Apoio à Família resulta de uma parceria protocolada entre a Câmara Municipal e o Centro Social. [...] Ao Centro Social, em conformidade com a Câmara Municipal cabe o papel de apoiar a educação pré-escolar, nomeadamente no desenvolvimento de atividades complementares de ação educativa”.

De acordo com o protocolo de parceria elaborado pela autarquia e outorgado pelas 10 IPSS do *Concelho da Praia* (denominado “Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar – Componente de Apoio à Família”), menciona-se o seguinte: “O presente protocolo tem por objectivo a prestação, por parte das IPSS’s, no âmbito da cooperação para a implementação do programa referido na cláusula anterior, de serviços

vocacionados para o atendimento à criança e o apoio à família”. E, mais adiante “As IPSS’s obrigam-se a: executar as componentes socioeducativas de fornecimento de refeições e de prolongamento de horário”.

No *Concelho do Praia*, todos os jardins de infância têm oferta da CAF no que respeita a entradas, almoço, prolongamento de horário e aos períodos de interrupções curriculares. Podemos aferir no quadro n.º 45 que há instituições abertas 12 horas por dia para responder às necessidades das famílias.

Organização do Almoço

Questionados que foram os entrevistados sobre como está organizado o almoço e onde é prestado, podemos verificar (quadro n.º 45) que todos mostraram ter conhecimento do local onde as crianças almoçam e/ou de onde provem o mesmo. Sobre como se iniciou, apenas uma entrevistada salientou que esta valência já existia antes das IPSS a oferecerem:

“Começou aqui. Era uma senhora que realmente fazia o almoço em casa e vinha cá dar às crianças. [...] Entretanto, quando começou a organização do Centro Social, tinham outras condições, havia outras situações em termos de higiene para as crianças e, então, acabámos por ceder”.

Após o protocolo com as IPSS, o almoço começou a ser confeccionado por estas e servido nas próprias instalações ou, existindo espaço, nos EEPE e/ou nas escolas do 1.º ciclo:

“Os almoços são todos feitos nas IPSS, exceto em dois Jardins [...] que é servida a refeição no próprio Jardim. Só servida” (PD2);

“Primeiro, era na sede da associação; entretanto, como havia a hipótese de fazerem numa salinha lá do Jardim, ficaram as duas salas a ser servidas no Jardim” (PE6);

“É na Associação. Vem o transporte buscar os meninos à escola, assim que eles acabam a escolinha [...] e leva-os para a associação. Eles almoçam lá, vêm novamente trazê-los”. (PP8)

Quadro nº 45 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no Concelho da Praia
Organização da Componente de Apoio à Família

Domínios	Código	Categorias	Subcategorias	Referências por Subcategorias		Total Entrevistados (N)
				Entrevista	N.º	
Organização da Componente de Apoio à Família	A	A1. Serviços oferecidos Extracurriculares	A1.1 Existem	PC1; PE4; PE6; PA12; PI16; PI19	6	19 (1PC+1PD2+5PE+3PP+4PA+5PI)
			A1.2 Não existem	PE3; PE5; PP8; PA11; PA13; PA14; PI1; PI17	8	
		A2. Almoço	A2.1 Tem oferta de almoço	PC1; PD2; PE3; PE4; PE5; PE6; PE8; PA11; PA12; PA13; PP8; PP9; PP10; PI15; PI16; PI18; PI19	17	19 (1PC+1PD2+5PE+3PP+4PA+5PI)
			A2.2 Não tem		0	
		A3. Prolongamento	A3.1 Sim	PC1; PD2; PE3; PE6; PA11; PA12; PP8; PI15; PI16; PI18	10	19 (1PC+1PD2+5PE+3PP+4PA+5PI)
			A3.2 Não		0	
		A4. Existência de regimento	A4.1 Sim	PE3; PE4; PE5; PE6; PE8; PA11; PA12; PA13; PA14; PP8; PI15; PI17; PI18	13	19 (1PC+1PD2+5PE+3PP+4PA+5PI)
			A4.2 Não	PC1	1	
		A5. Existência de planificação	A5.1 Sim	PD2; PE4; PE5; PE6; PP8; PA13; PA14; PI16; PI17; PI18; PI19	11	18 (1PD2+5PE+3PP+4PA+5PI)
			A5.2 Não	PE3	1	
		A6. Participação do educador de Infância	A6.1 Sistemáticamente		0	19 (1PC+1PD2+5PE+3PP+4PA+5PI)
			A6.2 Pontualmente	PD2; PE3; PI17	3	
			A6.3 Nunca	PP10; PA11	2	
		A7. Participação Autarquia	A7.1 Sistemáticamente	PD2; PI15	2	19 (1PC+1PD2+5PE+3PP+4PA+5PI)
			A7.2 Pontualmente	PC1; PD2; PE3; PE4; PE5; PE6; PA13; PA14; PP8; PI16; PI17; PI18	12	
			A7.3 Nunca		0	
		A8. Participação do Agrupamento de Escolas	A8.1 Sistemáticamente	PD2; PA14	2	19 (1PC+1PD2+5PE+3PP+4PA+5PI)
			A8.2 Pontualmente	PD2; PE6; PP8	3	
			A8.3 Nunca	PA11	1	
		A9. Participação dos pais/EE	A9.1 Sistemáticamente	PI16	1	19 (1PC+1PD2+5PE+3PP+4PA+5PI)
A9.2 Pontualmente	PD2		1			
A9.3 Nunca			0			
A10. Participação da IPSS	A10.1 Sistemáticamente	PE4; PI15	2	19 (1PC+1PD2+5PE+3PP+4PA+5PI)		
	A10.2 Pontualmente	PE3	1			
	A10.3 Nunca	PE6	1			

No PE do agrupamento de escolas é referido que “Todos os jardins de infância e escolas do 1.º ciclo têm condições para fornecer almoço aos seus alunos, em parceria com as IPSS ou através de contratos estabelecidos entre a autarquia e a escola sede”, referência que foi confirmada pelas nossas fontes.

Segundo alguns entrevistados, a hora de almoço é por vezes um espaço de confusão e mal-estar: as crianças fazem muito barulho e demonstram não ter regras. Há, porém, grupos de crianças que almoçam com alunos do 1.º ciclo, com tranquilidade e sem perturbações do ambiente. Outras ainda almoçam com o próprio grupo ou com outras crianças de outros jardins de infância.

As crianças almoçam com o apoio de auxiliares e monitores e em algumas IPSS também com “voluntárias”: “Apoiam o almoço duas monitoras, penso que são duas monitoras, tem senhoras voluntárias e tem uma educadora social”. (PE3)

Organização do Prolongamento de Horário

Relativamente ao prolongamento de horário, no *Concelho da Praia*, na maioria dos jardins de infância, surgiu ao mesmo tempo que o serviço de almoço. Segundo o inquirido PC1, o protocolo da CAF abrange o prolongamento da manhã e da tarde.

“Os prolongamentos de horário respeitam as necessidades dos encarregados de educação. As várias IPSS têm horários diferentes para dar resposta aos pais que lá têm” (PD2);

“O prolongamento de horário é realizado nas salas próprias da CAF. São duas salas: uma mais para brincadeiras lúdicas e outra mais para espaço de trabalhos de mesa”. (PI15)

Os documentos institucionais do agrupamento de escolas abordam pouco a CAF e, em particular, o prolongamento de horário. Contudo, sabemos que o prolongamento de horário é organizado de acordo com cada IPSS e com o número de crianças que têm, bem como dos jardins de infância a que pertencem. Na globalidade, as responsáveis pela animação socioeducativa juntam as crianças dos diferentes grupos para as atividades, embora haja também IPSS que agrupam as crianças segundo as idades: “Como são três Jardins de Infância e são duas salas, nós depois juntamos as crianças de acordo com as idades também”. (PI16)

No regulamento da IPSS 2 é mencionado que “As crianças deverão ser distribuídas por grupos que constituirão unidades organizacionais, cada uma das quais será confiada à responsabilidade de uma auxiliar de ação educativa e funcionará em sala própria”, e que “As atividades irão ao encontro de uma programação anual adaptada à realidade sociocultural do meio, de uma forma integrada e tendo por objetivos as grandes áreas do desenvolvimento da criança”. Quer isto dizer que as crianças saem do jardim de infância com uma componente letiva de 5 horas

e quando chegam à instituição continuam com componente letiva, talvez por isso organizem os grupos por nível etário. Face ao exposto, verificámos que no que se refere à CAF esta instituição não promove a liberdade de escolha das atividades às crianças.

No que se refere à oferta de serviços extracurriculares, o entrevistado do *Concelho da Praia* referiu:

“É de acordo com a instituição e é de acordo com aquilo que os pais também decidem ter em termos de oferta. [...] Se tiver atividades extra, há o pagamento extra, que é definido à partida pela instituição. Na época balnear apoiamos nos transportes”. (PC1)

Ao analisarmos o quadro n.º 45, verificamos que 31% dos entrevistados referiram que tinham atividades extra curriculares e 42% disseram que não (17% não responderam). Eis alguns exemplos:

“Têm natação, música, educação física e inglês e, portanto, têm os professores especializados nessa área” (PE4);

“Tem piscina e equitação” (PI19);

“Não têm nada” (PE3);

“A única atividade que nós fazemos é a época balnear, é só uma vez por ano, uma semana”. (PI17)

Aferimos que há instituições com uma grande oferta ao nível de atividades extra curriculares e outras em que apenas fazem praia na época balnear. Tal como salientou o entrevistado da autarquia, estas atividades são pagas e muitas vezes os pais não dispõem de condições financeiras para o efeito:

“Nós já propusemos essa atividade aos encarregados de educação da CAF, só que é um meio social muito difícil em termos económicos e, portanto, nos quarenta, haveria cinco que queriam e os restantes não queriam e isso torna a nossa tarefa muito complicada”. (PI15)

Quanto à existência de regulamento ou regimento da CAF, 74% dos inquiridos responderam afirmativamente, tendo este sido elaborado pelas IPSS.

Segundo a entrevistada do agrupamento de escolas, quem elaborou o regulamento interno da CAF foram as instituições, mas tiveram em conta o parecer das educadoras de infância:

“Quem fez o regimento da CAF foram as próprias IPSS, mas ouviram as nossas Educadoras e houve alguns em que foi preciso serem alterados, reestruturados depois da conversa. Eles fizeram, apresentaram e depois houve alguns que foram reformulados. A maior parte não” (PD2);

“O regulamento interno, sim [...] tem vindo a ser melhorado e aperfeiçoado, mediante as necessidades da comunidade” (PI15);

“Tem, tem. Tem um regimento interno de lá. [...] Foram eles, ele já vinha feito”. (PE5)

Segundo o quadro n.º 45, a resposta dada pela entrevistada do agrupamento de escolas não coincide com as respostas das educadoras de infância contactadas, pois nenhuma disse ter participado na elaboração do regulamento/regimento da CAF das IPSS. Segundo verificámos, foram as instituições que elaboraram com os seus funcionários ou apenas a coordenadora.

A autarquia evidenciou que não tem regulamento da CAF.

“Da Componente de Apoio à Família, não. Lá está... porquê? Em primeiro lugar, porque não somos nós a entidade executora, somos a entidade promotora, que assume o pagamento perante as instituições e protocolo perante as instituições, mas não somos nós a entidade executora. Para além disso, existem realidades díspares do ponto de vista de funcionamento ou da organização das próprias CAF, quer do ponto de vista do horário, embora muitos sejam semelhantes, existem especificidades, e estar a elaborar um regulamento que abarque toda uma realidade...”. (PC1)

Os regulamentos das IPSS integram uma secção, que denominam “Regulamento da CAF”, onde se salienta a organização e funcionamento deste serviço.

Quanto à planificação da CAF, esta encontra-se mencionada em alguns regulamentos das IPSS. No regulamento interno da IPSS 2 é evidenciado que as atividades irão ao encontro de uma programação anual.

Sobre o assunto, a maioria dos entrevistados, 61%, disse que planificava (6% que não e 34% não responderam):

“A programação é feita mensalmente com as nossas Educadoras e com a responsável pela CAF das IPSS” (PD2);

“É assim, nós temos reuniões mensais e vamos combinando as coisas mensalmente, agora, a organização mesmo?! [...] O plano de atividades está todo organizado no início, penso eu que deve ser com a animadora, porque ela, logo no início do ano, tem as atividades todas organizadas” (PE5);

“Tentamos organizar atividades relacionados com temas mensais, organizar atividades lúdicas de entretenimento e não tão rígidas como no Jardim de Infância”. (PA14)

Embora a inquirida do agrupamento de escolas afirme que a programação da CAF é feita pelas educadoras e pela responsável da IPSS, mensalmente, em reunião, isso não se verifica nas entrevistas realizadas. Analisadas que foram as entrevistas, todos os entrevistados salientaram que fazem uma reunião mensal, reunião em que participam as educadoras da rede pública e a responsável pela IPSS, mas, nesta reunião nunca estão presentes as animadoras e/ou assistentes operacionais que se encontram em trabalho direto com as crianças. Nestas reuniões são tratados assuntos diversos, incluindo as atividades que se realizam, mas não planificam as atividades, estas já estão planificadas pelos intervenientes da CAF nas respetivas IPSS. Sobre estas reuniões que são denominadas

de “reuniões de articulação”, é efetuado o registo de reuniões sobre os assuntos tratados. Aferimos que os mesmos são muito vagos, focalizam apenas informações. De acordo com o documento da avaliação da CAF do agrupamento de escolas, no ano letivo 2009/2010, no ponto da avaliação geral, é salientado que “Numa perspetiva geral, nessas reuniões é feita uma reflexão do trabalho realizado e a perspetivação das atividades a desenvolver no mês seguinte”. Os regulamentos das associações também mencionaram o assunto: “A planificação das atividades de animação de apoio à família será elaborada em conjunto com os educadores do jardim de infância e o técnico responsável”. Porém, do auferido e do descrito nos regulamentos internos das IPSS, bem como do auscultado em reuniões e em ações de formação, verificamos que as IPSS querem mostrar trabalho aos pais. Assim, realizam atividades diárias com as crianças que vão ao encontro das atividades já realizadas nos jardins de infância, na componente letiva.

“Nós todos os meses reunimos com as funcionárias, em que a animadora faz o plano para ser feito no mês seguinte, dá algumas indicações, porque elas em cada sala têm liberdade para fazer do modo como queiram”. (PI18)

Podemos concluir que as coordenadoras das IPSS reúnem mensalmente, mas separadamente, com as educadoras de infância da rede pública e com as suas funcionárias da CAF.

Participação dos Intervenientes

No que se refere à participação dos intervenientes na CAF do *Concelho da Praia* (educador de infância, autarquia, agrupamento de escolas, pais, associações de pais, responsáveis das IPSS), as respostas foram muito parcas (quadro n.º 45). As respostas versaram apenas a participação da autarquia, com 63% dos respondentes a referir que a participação da autarquia é pontual.

“A autarquia é só a promotora. Mas delegou nas instituições. Eles fazem o protocolo e as instituições todos os meses lhe enviam um mapa de presenças dos miúdos, para eles gerirem a parte financeira” (PD2);

“É só mesmo o apoio financeiro” (PA13);

“Muito poucos recursos...apoiam-nos financeiramente, com a verba que vem do Ministério, mas mais nada”. (PI17)

O apoio da autarquia traduz-se, basicamente, no apoio financeiro às IPSS em função do protocolo vigente.

Quanto à participação das educadoras de infância, as respostas apontaram para uma intervenção muito débil. Embora reúnam mensalmente com as coordenadoras das IPSS, os assuntos tratados nestas reuniões são mais logísticos do que conceituais e pouco têm a ver com planificação e articulação. Eis como as animadoras se refere às educadoras:

“Só com essas reuniões que têm, de resto não vão lá. Vão esporadicamente lá, mas não assistem às atividades todas” (PD2);

“Não, não, não, essas não”. (PA11)

Relativamente à participação do agrupamento de escolas, as indicações vão também no sentido de uma participação pontual:

“Na reunião que fazemos no início do ano com todas as IPSS, para definir várias estratégias, para organizarmos e no final do ano para avaliar”. (PD2)

No que diz respeito à participação dos pais e respetivas associações, apenas um entrevistado salientou que era sistemática e outro que era pontual. O mesmo se diga da opinião sobre a participação das IPSS. De um modo geral, a palavra “cordial” é a mais mencionada quando se referem ao assunto.

Como já foi referido e também se pode ver no quadro n.º 45, os entrevistados responderam pouco à questão da participação dos vários intervenientes da CAF. A média de respostas foi muito baixa. As respostas recorreram com frequência ao termo “cordial” para caracterizar a situação.

A Componente de Apoio à Família nos Documentos Institucionais

A CAF está presente nos documentos institucionais do agrupamento de escolas e das IPSS tais como: projeto educativo, regulamento interno, projeto curricular, plano anual de atividades.

Relativamente aos documentos do agrupamento de escolas, o regulamento interno tem um ponto denominado “Componente de Apoio à Família”, mas apenas refere que os EEPE têm almoço. Também o plano anual de atividades menciona a CAF, mas limita-se a referir que um dos objetivos é “Organizar atividades de apoio à família, em colaboração com a comunidade local”. Do mesmo modo, o projeto curricular de agrupamento indica os horários da CAF e salienta que “Anualmente, são estabelecidos protocolos entre a CMV, o Agrupamento e as IPSS onde, de acordo com as necessidades identificadas para

cada situação, são definidos os horários e as condições em que decorrerão as atividades da Componente de Apoio à Família”.

Os regulamentos das IPSS abordam as questões de organização e de funcionamento da CAF e ainda aspetos de ordem geral tais como: deveres e direitos das crianças e das famílias, bem como dos assistentes de ação educativa.

No que se refere à organização da CAF no *Concelho da Praia*, e relativamente aos documentos analisados, bem como à informação das entrevistas, podemos concluir que todos referem que a CAF é um serviço prestado pelas IPSS neste concelho, protocolado com a autarquia.

3.3.2 Funcionamento da Componente de Apoio à Família

Relativamente ao funcionamento da CAF no *Concelho da Praia*, tal como se pode ver no quadro n.º 46, nem todos os entrevistados responderam às questões colocadas. Sobre o assunto, o regulamento interno do agrupamento de escolas refere que “Ao educador de infância compete assegurar não só a atividade educativa, como promover a articulação com as atividades de animação educativa”.

Os entrevistados salientaram a existência de reuniões mensais e consideram-nas de articulação:

“Reunimos com as Educadoras todos os meses, para haver aquela articulação entre CAF e Jardim de Infância. [...] E é assim: nós agora também trabalhamos sempre em conjunto com elas e, até no início do ano, trocámos os nossos planos, porque depois eu também não gosto de me repetir” (PA12);

“Tenho reuniões mensais de articulação pedagógica com as Educadoras de Infância”. (PI15)

Porém, a articulação da componente letiva com a componente não letiva, no *Concelho da Praia*, não foi evidente. Verificámos, nas respostas dos inquiridos e também nas reuniões que efetuámos, o facto de os intervenientes das IPSS quererem mostrar aos pais trabalhos “de pendor mais curricular” realizados pelas crianças, descuidando este tempo como de animação, de fruição e de satisfação para as mesmas. Não podemos descurar que muitas crianças estão doze horas nas instituições e, como tal, os momentos de animação devem ser refletidos por todos os elementos da componente letiva e da componente não letiva.

**Quadro nº 46 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no Concelho da Praia
Funcionamento da Componente de Apoio à Família**

Domínios	Código	Categorias	Subcategorias	Referências por Subcategorias		Total Entrevistados (N)
				Entrevista	N.º	
Funcionamento da Componente de Apoio à Família	B	B1. Em articulação com a componente letiva	B1.1 Sim	PC1; PE3; PA12; PI15.	4	18 (1PD2+5PE +3PP+4PA+ 5PI)
			B1.2 Às vezes	PE6	1	
			B1.3 Não		0	
		B2. Tendo em atenção as necessidades das famílias	B2.1 Sim	PD2; PA11; PP8, PP9; PP10; PI15; PI16	7	19 (1PC+1PD2 +5PE+3PP+ 4PA+5PI)
			B2.2 Não		0	
		B3. Atividades fora do espaço sala	B3.1 Tem	PA11; PP8; PI15; PI18; PI19	5	19 (1PC+1PD2 +5PE+3PP+ 4PA+5PI)
			B3.2 Não tem	PP8; PI17	2	
		B4. Espaço Físico	B4.1 Sala		0	19 (1PC+1PD2 +5PE+3PP+ 4PA+5PI)
			B4.2 Noutra sala mas no mesmo espaço	PA14; PI18	2	
			B4.3 Outro local	PC1; PI19; PE3; PA13; PE5; PP8	6	
		B5. Transporte	B5.1 Tem	PC1; PE3; PE6; PP9; PP10; PI15; PI16; PI17	8	19 (1PC+1PD2 +5PE+3PP+ 4PA+5PI)
			B5.2 Não tem		0	

No projeto curricular do agrupamento de escolas é apresentado um quadro com os horários mais comuns da CAF: os EEPE abrem na sua maioria às 7h30m e encerram entre as 19h00 e as 19h30m. De um modo geral, as opiniões apontam para a sua adequação às necessidades das famílias. Segundo o entrevistado do agrupamento de escolas, o horário é o adequado porque “Foi estabelecido com os encarregados de educação”. (PD2) Também se verificou que estes horários ajustam-se e alteram-se consoante as necessidades das famílias:

“Já se começou a ponderar, talvez haver uma extensão de mais 30 minutos” (PI15);

“Sim, pelo menos tem respondido, por isso mesmo, nós antes não tínhamos este horário, abríamos mais tarde”.(PI16)

Relativamente aos horários, o regulamento interno do agrupamento de escolas menciona que “As famílias devem ser ouvidas e têm voz activa em todo o processo, nomeadamente na definição do horário de funcionamento”. Os regulamentos das IPSS também focalizam os horários de funcionamento: “A Associação assegura um horário de

funcionamento de 11 horas diárias, de forma a corresponder às necessidades das famílias”. (IPSS 3)

Pretendemos saber se as atividades realizadas com as crianças são apenas no espaço da sala ou se têm outros espaços para a concretização de atividades diversificadas. De acordo com o anotado no quadro n.º 46, as crianças mudam de espaço. Veja-se também esta referência:

“Após o lanche, nós temos muitas atividades. Quando o tempo está bom, nós optamos por os por lá fora. Temos um parque de diversões, temos bolas onde eles podem fazer exercício e outras, aquelas brincadeiras mesmo de miúdo. Quando é no exterior nós deixamos em atividades livres”. (PA11)

No que concerne aos espaços, há instituições que têm constrangimentos, porque não têm espaços disponíveis e não têm parque exterior, o que dificulta a organização e o funcionamento das atividades “Não temos um parque infantil para podermos levar as crianças”. (PI17)

Analisados que foram os relatórios de avaliação das atividades da CAF realizados no final de cada período por todas as responsáveis das IPSS e educadoras de infância da rede pública, salientamos o relatório do 1.º período de 2009/2010 que destaca o seguinte: “No que concerne à diversidade das atividades no prolongamento de horário, esta fica condicionada às circunstâncias ambientais, limitando as crianças ao espaço interior das salas da CAF. [...] As condições climáticas permitiram a dinamização de diversas atividades lúdicas e recreativas”. Assim, podemos aferir que há IPSS que valorizam o espaço exterior e que, sempre que as condições climáticas permitem, exploram esse mesmo espaço com as crianças. Há outras instituições que gostariam de fazer o mesmo, mas não têm espaço exterior para que as crianças possam usufruir dele, verificando-se, assim, que os prestadores de serviços da CAF – IPSS estão atentos a esta questão.

Se a maioria das CAF são dinamizadas nas instalações das IPSS, há também CAF que são dinamizadas pelas IPSS, mas em espaço anexos aos do jardim de infância: “No caso da [x], não é no Jardim de Infância, é no ATL que é no espaço da escola”. (PI18)

Quanto aos transportes, a maioria das crianças que frequenta a CAF, no *Concelho da Praia*, é transportada, várias vezes ao dia, das IPSS para os jardins de infância e vice-versa: de manhã, à hora do almoço; depois às 15h30m e, em algumas IPSS, ao fim do dia, as crianças ainda são entregues em casa:

“Os pais, de manhã, deixam aqui as crianças; têm que assinar uma folha de registo da entrega a criança; depois, nós, instituição, vamos fazer a distribuição das crianças pelos

três Jardins de Infância, de manhã. Na recolha do almoço, é feita pelo nosso autocarro e colaboradoras; distribuição após o almoço, autocarro e colaboradoras; e, final do período letivo, do período da tarde, é feito novamente com autocarro e colaboradoras” (PI15);

“De manhã, hora de almoço e depois ao fim da tarde vamos levar as crianças a casa”. (PI16)

Nos regulamentos das IPSS são também mencionados os transportes. A instituição 2 refere que “A instituição assegura o transporte das crianças para os seus respetivos estabelecimentos de ensino”. Os autocarros das IPSS apoiam também as atividades que os jardins de infância promovem:

“Se precisarmos de ir a algum lado é com eles que vamos, com o autocarro deles”. (PE3)

É de evidenciar que os autocarros das IPSS foram adquiridos com o apoio da autarquia:

“São recursos genéricos, não estão especificamente ao abrigo daquilo que são as componentes de apoio à família, mas os autocarros, que foram adquiridos em parceria entre IPSS e a Câmara Municipal, são utilizados nos transportes, quer do primeiro ciclo, quer do pré-escolar”. (PC1)

3.3.3 Gestão e Coordenação da Componente de Apoio à Família

Debrucemo-nos agora sobre a gestão e coordenação da CAF no *Concelho da Praia*, tendo em conta a sistematização presente no Quadro n.º 47.

Quadro n.º 47 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no *Concelho da Praia* Gestão e Coordenação da Componente de Apoio à Família.

Domínio	Código	Categorias	Subcategorias	Referências por Subcategorias		Total Entrevistados (N)
				Entrevistas	Nº	
Gestão e Coordenação da Componente de Apoio à Família	C	C1. Recursos humanos	C1.1 Suficientes	PC1; PP8; PP10; PI15; PI16	5	19 (1PC+1PD+5PE +3PP+4PA+5PI)
			C1.2 Insuficientes	PA11; PE3; PA14	4	
		C2. Recursos financeiros	C2.1 Suficientes	PC1; PI15; PI19; PE7; PA13	5	19 (1PC+1PD+5PE +3PP+4PA+5PI)
			C2.2 Insuficientes	PE5; PI17	2	
			C2.3 Sem dados		0	
		C3. Recursos educativos	C3.1 Suficientes	PA12	2	19 (1PC+1PD+5PE +3PP+4PA+5P)
			C3.2 Insuficientes	PI16	1	
			C3.3 Sem dados		0	
		C4. Recursos materiais e equipamentos	C4.1 Suficientes	PC1; PI18; PA12; PI16	4	19 (1PC+1PD+5PE +3PP+4PA+5PI)
			C4.2 Insuficientes		0	
		C5. Parceiros locais	C5.1 Existentes	PC1; PD2; P10	3	19 (1PC+1PD+5PE +3PP+4PA+5PI)
			C5.2 inexistentes		0	
		C6. Coordenação	C6.1 Sim	PC1; PE3; PE4; PE6; PE8; PA11; PA12; PA13; PA14; PP10; PI15; PI16; PI17; PI18; PI19	15	19 (1PC+1PD+5PE +3PP+4PA+5PI)
			C6.2 Não		0	
		C7. Supervisão pedagógica	C7.1 Sistemáticamente	PC1; PE5; PA14; PI15	4	16 (1PC+1PD+5PE +4PA+5PI)
			C7.2 Pontualmente	PD2; PI18; PA12	3	
			C7.3 Nunca	PE3; PE6; PA11; PE4, PA13	5	
		C8. Avaliação	C8.1 Mensal	PE6; PE7;	2	15 (1PD+5PE+4PA +5PI)
			C8.2 Trimestral	PD2; PA12; PA11; PI17	4	
			C8.3 Anual	PA13	1	
C8.4 Inexistente	PA14		1			

Recursos Humanos

A gestão dos recursos humanos da CAF é da responsabilidade das IPSS. De acordo com o entrevistado da autarquia, os recursos utilizados na CAF são os funcionários das IPSS:

“As IPSS. São as responsáveis por fazê-lo, mas, à partida, são tudo recursos humanos que já o faziam”. (PC1)

As IPSS estão a viver momentos complexos devido à implementação da escola a tempo inteiro/AEC, situação que levou muitas instituições a encerrar os ATL e os consequentes despedimentos. A resposta da CAF e os “ATL das pontas” (isto é, depois das 17h30m) são alternativas importantes para as instituições rentabilizarem recursos humanos.

Apenas 47% dos entrevistados se pronunciaram sobre a questão dos recursos humanos, porém, aferimos que a maioria das instituições tem recursos suficientes, a que acresce a existência de voluntários no apoio à hora do almoço:

“Temos os necessários dentro daquilo que se pode ter. [...]Na CAF estão as 3 pessoas e mais alguém que poderá dar algum apoio” (PI16);

“Penso que são duas monitoras. Tem senhoras voluntárias e tem uma educadora social”. (PE3)

Recursos Financeiros

Quanto aos recursos financeiros para a CAF, é de destacar que a autarquia protocolou o serviço com as IPSS. Assim, de acordo com o protocolo, “O financiamento para as componentes socioeducativas, objecto do presente acordo de cooperação, será assegurado pelo Município, nos moldes estabelecidos no Acordo Tripartido. [...] As transferências de verbas, relativas à implementação e execução das componentes socioeducativas [...] serão efectuadas após recepção dos respectivos documentos de controlo”.

Assim, mensalmente, a autarquia transfere a verba que recebe do ME, consoante o número de crianças, para as IPSS. Relativamente às mensalidades, o inquirido da autarquia do *Concelho da Praia* salientou:

“Em quase todas as situações é aplicado o despacho. Existe, neste momento, uma situação pontual, em que não está a ser efetuado de acordo com o despacho 300” (PC1);

“Nós temos uma mensalidade fixa que está em regulamento. Portanto, é a diretora de serviços que faz sempre essa parte, que gere essa parte financeira”. (PI19)

Relativamente à comparticipação familiar, que deve ser determinada de forma proporcional ao rendimento do agregado familiar, a situação não parece clara. No protocolo de parceria que a autarquia realizou com as IPSS é referido que “As comparticipações dos encarregados de educação no que concerne à componente socioeducativa de fornecimento de refeições diz respeito são aquelas definidas no Despacho n.º 18987/2009, de 17 de Agosto”. Refere ainda que se deve “Respeitar o valor da comparticipação pela frequência da componente socioeducativa de prolongamento de horário e que resulta da aplicação do Despacho Conjunto n.º 300/97, de 4 de Setembro”. Contudo, no que respeita às comparticipações familiares, não está ali mencionado o despacho correto, isto porque o despacho 300 aplica-se ao serviço de refeição e ao prolongamento de horário.

Da análise efetuada aos regulamentos internos das IPSS, verificámos que outras instituições não aplicam o Despacho Conjunto n.º 300/97, de 4 de setembro, embora seja referido “que estão aplicar a lei”. A IPSS 3 salienta que “A mensalidade será calculada com base na Circular n.º 3 de 5/97 emanada pela então DGAS: (R=RF-D.)”. Porém, esta circular não se aplica à EPE, mas a IPSS está a utilizá-la na comparticipação financeira da CAF.

O regulamento interno do agrupamento de escolas refere que:

“Os serviços de apoio à família que integram a componente não-pedagógica são comparticipados pelas famílias de acordo com as normas legais em vigor, por cálculo do rendimento familiar *per capita*”.

Parece, por isso, concluir-se que o quadro legal aplicável não estará em sintonia com as práticas vigentes em matéria de comparticipação financeira das famílias.

Recursos Educativos

Quanto aos recursos educativos, verificámos algumas carências, como as relativas a computadores:

“Nós, este ano, tínhamos pensado abrir um espaço para as TIC e não o pudemos fazer, porque não tínhamos computadores necessários”. (PI16)

No *Concelho da Praia* os jardins de infância não têm acesso à internet e as IPSS também não têm computadores para as crianças usufruírem.

Recursos Materiais e Equipamentos

No que se refere a materiais e equipamentos, a autarquia apoia os jardins de infância e as escolas. O entrevistado PC1 referiu que:

“Temos o programa, neste momento, em desenvolvimento, que é, no fundo, disponibilizado pela Câmara Municipal para a aquisição de material didático e pedagógico. É um fundo para o funcionamento administrativo e pedagógico das escolas e pré-escolas. [...] O objetivo do fundo é exatamente esse: disponibilizar às escolas e pré-escolas para aquisição de materiais, cadernos, borrachas, livros”.

De acordo com o quadro n.º 46 e com as respostas dos entrevistados, alguns focalizam a prestação dos transportes e outros a qualidade dos materiais:

“Transportes, material, se pedirmos também facultam” (PI18);

“Eles até fazem muitas aquisições de livros e materiais e, pronto [...] as educadoras disseram logo que nós temos condições que elas não têm”. (PA12)

Assim, nenhum entrevistado realçou a falta de equipamentos e de materiais, o que leva a considerar que os intervenientes estão satisfeitos com os recursos que têm.

Parceiros Locais

No *Concelho da Praia*, os parceiros primordiais na resposta da CAF são as IPSS locais. Porém, como podemos verificar no quadro n.º 46, apenas três entrevistados se referiram aos parceiros desta resposta social, tendo invocado também o papel das juntas de freguesia: “Normalmente, a Junta costuma ajudar”. (PP10)

Também no projeto curricular do agrupamento se referencia que: “Anualmente, são estabelecidos protocolos entre a CM, o Agrupamento e as IPSS onde, de acordo com as necessidades identificadas para cada situação, são definidos os horários e as condições em que decorrerão as atividades da Componente de Apoio à Família”.

Nenhum outro parceiro foi explicitamente focado nestas entrevistas, porém, os pais são também intervenientes importantes na CAF.

Coordenação

Sobre a coordenação da CAF (quadro n.º 47), as responsáveis das IPSS referiram que essa era uma função sua:

“Sou eu e também tenho o apoio. Vou-me articulando com a animadora e com as auxiliares; gosto que elas participem” (PI17);

“Sou eu, em articulação com as Educadoras de Infância”.

As educadoras confirmam a situação, embora ficam mais pela noção de “reunião” do que de efetiva coordenação:

“Elas têm uma coordenadora pedagógica, que é a que reúne connosco”. (PE3)

De qualquer forma, a responsabilidade pela coordenação da CAF é globalmente atribuída às responsáveis pelas IPSS:

“Tem a diretora, a responsável do Jardim e a responsável pedagógica da instituição: reúnem todos meses e programam o trabalho”. (PC1)

Supervisão Pedagógica

O projeto curricular do agrupamento de escolas menciona que “Compete ao Educador de Infância supervisionar e participar na organização dessas atividades, tendo, para este efeito, uma reunião mensal com o responsável pedagógico da instituição que presta este serviço”. Porém, esta função parece não ocorrer adequadamente. Por várias vezes, e em função de diversas questões, os entrevistados reportavam-se à “reunião mensal”. Parece que tudo é feito na reunião mensal, contexto onde não será fácil entender o exercício da supervisão.

No plano anual de atividades do agrupamento de escolas é salientado que “A supervisão consiste em: Planificar, de forma articulada e de acordo com o PE, as atividades a desenvolver na CAF”. Esta afirmação parece distante do conceito de supervisão e as opiniões da maioria dos entrevistados também não confirmam esta prática:

“O que eu acho é que a nossa supervisão acaba por ser uma coisa um bocadinho só do papel, porque elas têm o plano de atividades delas, que nós aprovámos, pronto. Mas ao fim e ao cabo, elas estão lá e fazem as atividades. [...] Nós supervisionamos coisa nenhuma. [...] Uma pessoa não está ali a ver exatamente como é que as coisas se passam”. (PE3)

Ou seja, a supervisão da CAF, neste *Concelho*, não constitui prática corrente e sistemática.

Avaliação

Nenhum dos documentos analisados das IPSS aborda a questão da avaliação. O plano anual de atividades do agrupamento de escolas, sobre a avaliação, refere: “Reunir, uma vez por mês, com o responsável pedagógico para a avaliação e acompanhamento das referidas atividades”. Situação também referida pela entrevistada:

“todos os meses temos uma reunião de avaliação com elas”. (PE6)

Nestas reuniões, de acordo com os registos, é feita uma avaliação pontual às atividades realizadas durante o mês com as crianças.

Mas, o agrupamento de escolas tem também grelhas de avaliação que as educadoras de infância preenchem, trimestralmente, com o responsável pedagógico da IPSS e que entregam na direção no final de cada período:

“Trimestralmente, fazem um mapa que nós temos, que é preenchido em conjunto, onde se avalia o almoço, o prolongamento de horário e a qualidade dos transportes”. (PD2)

Em cada ficha são avaliados os seguintes parâmetros: fornecimentos de refeições; prolongamento de horário e transportes. No final, é realizada uma ficha resumo de todas as avaliações. Tivemos acesso a essa mesma ficha e aferimos que onde se verifica uma ação menos conseguida é na qualidade dos espaços do almoço e na diversidade de atividades no prolongamento de horário.

Analisado o quadro n.º 47, verificámos que a maioria dos entrevistados se reporta a esta avaliação trimestral (não obstante se verificar que a avaliação ocorre também nas reuniões mensais).

3.3.4 Dificuldades/Vantagens na Componente de Apoio à Família

Vejam, de seguida, a opinião dos entrevistados sobre as dificuldades e as vantagens na gestão da CAF, no *Concelho da Praia*.

**Quadro nº 48 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no *Concelho da Praia*
Dificuldades/Vantagens na gestão da Componente de Apoio à Família**

Domínio	Código	Categorias	Subcategorias	Referências por Subcategorias		Total Entrevistados (N)
				Entrevistas	Nº	
Dificuldades/Vantagens na gestão da Componente de Apoio à Família	D	D1. Gestão financeira	D1.1 Insuficientes	PC1; PE5; PI17	3	15 (1PC+1PD+5PE+3PP+5PI)
			D1.2 Suficientes	PC1; PE6	2	
		D2. Relação com os outros	D2.1 Excelente	PE4; PE5; PI16	3	19 (1PC+1PD+5PE+3PP+4PA+5PI)
			D2.2 Boa	PC1; PD2; PE3; PE5; PA11; PA14; PI15; PI17; PI18	9	
			D2.3 Má		0	
			D2.4 Inexistente	PA11; PA12; PI15; PI16; PI17; PI18; PI19	7	
		D3. Falta de recursos materiais	D3.1 Sim	PI16	1	18 (1PD+5PE+3PP+4PA+5PI)
			D3.2 Não		0	
		D4. Falta de Infraestruturas	D4.1 Sim	PC1; PE3; PE7	3	18 (1PD+5PE+3PP+4PA+5PI)
			D4.2 Não		0	
		D5. Pagamento dos funcionários	D5.1 Tem dificuldades	PE6;	1	6 (1PC+5PI)
			D5.2 Não tem dificuldades		0	
		D6. Falta de pessoal com formação	D6.1 Sim	PI17; PE5; PA14	3	19 (1PC+1PD+5PE+3PP+4PA+5PI)
			D6.2 Não	PC1; PI15; PE5	3	
D7. Não têm			0	19 (1PC+1PD+5PE+3PP+4PA+5PI)		

No que se refere à gestão financeira, o representante da autarquia entende que o financiamento é suficiente. O problema está nos atrasos dos respetivos pagamentos por parte do ministério e na necessidade de a autarquia “ter que avançar com o dinheiro para pagar às IPSS”:

“Creio que o financiamento é o suficiente, creio que existem algumas demoras. [...] Essa demora é uma situação que estaria para resolver. [...] Avançámos algumas mensalidades, bastantes mensalidades neste momento. Neste momento, nós ainda não entrámos sequer na execução do ponto de vista do que é a nossa operação com a direção regional de execução 2009/2010”. (PC1)

Contudo, as IPSS queixam-se da falta de dinheiro. Referem que poderiam oferecer outras atividades, mas o dinheiro não chega:

“Nós temos dificuldades, geralmente, a sempre a nível financeiro”. (PI17)

Quanto às relações entre os intervenientes da CAF, a maioria dos entrevistados referem que a relação é boa com as associações de pais, IPSS, autarquia e educadores. A autarquia, contudo, indicia que, no caso do agrupamento de escolas, a apreciação não é a mesma:

“Tem ainda algumas falhas, tem algumas falhas que resultam de todas as alterações que têm vindo a ocorrer, não só aos programas, mas também aos próprios agrupamentos de escolas e às estruturas de direção de escolas. [...] As IPSS já estão habituadas a trabalhar nestes moldes e tem havido uma boa relação entre ambas as partes e tem-se resolvido vários constrangimentos que tem surgido”. (PC1)

Também, sobre esta questão, oito dos entrevistados, em particular todas as responsáveis pelas IPSS e algumas animadoras (quadro n.º 48), dizem que a relação com o agrupamento de escolas é inexistente:

“Não temos contacto com o agrupamento” (PA12);

“Quanto ao agrupamento, eu, pessoalmente, não tenho”. (PI17)

Relativamente aos materiais e infraestruturas utilizadas na CAF, a avaliação é globalmente positiva, não obstante se reconhecer a necessidade de maior investimento no setor:

“A nossa realidade não é a realidade de concelhos vizinhos, que foram alterando o seu parque escolar, por exemplo, e em que algumas escolas do primeiro ciclo já têm refeitórios completos, com cozinhas equipadas. [...] Fomos buscar esses recursos a quem já os tinham e a quem já, na realidade, fazia isto”. (PC1)

De acordo com a resposta do inquirido da autarquia, este concelho apresenta um parque escolar um pouco empobrecido, não se prevendo a construção de centros escolares, razão porque usufruem dos recursos e das infraestruturas das IPSS. As estruturas existentes não têm espaços para a realização da resposta da CAF.

A carta educativa do concelho diz que “Genericamente, a rede educativa pública do Concelho [*da Praia*] apresenta algumas deficiências que deverão ser corrigidas pela presente Carta Educativa”. É aí salientado ainda que apenas os jardins de infância da sede de concelho possuem ligação à rede pública de saneamento e que apenas três

estabelecimentos da rede pública da EPE possuem recreio coberto. A regra é a existência de apenas uma sala de atividades.

Procurámos também saber se existem constrangimentos com o pagamento dos funcionários. Uma IPSS referiu-se à falta de fundos monetários outras com falta de pessoal, mas apenas uma educadora respondeu diretamente à questão:

“Nem sempre têm dinheiro para tudo, porque eu também sei o outro lado e, portanto, é um bocado difícil a nível de pagamentos de ordenados etc, etc, Daquilo que vem de cima, nem sempre chega para tudo”. (PE6)

Neste aspeto, algumas instituições recorrem ao centro de emprego e ao voluntariado:

“Nós funcionamos também muito com POCs, através do Centro de Emprego, e também pedimos a ajuda”. (PA14)

Parece, por isso, poder concluir-se que algumas instituições não têm recursos suficientes (porque têm dificuldades financeiras), sendo “mais barato” recorrer ao Centro de Emprego.

A formação do pessoal que apoia as crianças na CAF foi também um assunto abordado com os entrevistados, embora as respostas fossem parcas e as opiniões pouco clarificadoras (quadro n.º 48): há quem refira falta de formação do pessoal e quem saliente a formação adequada:

“O nosso pessoal tem muita falta de formação, tanto as auxiliares como mesmo a animadora. A animadora que nós temos tem o 12º ano e, portanto, eu acho que a formação já não é o suficiente” (PI17);

“Nós também temos muitos profissionais que são educadores e que estão a fazer a Componente de Apoio à Família”. (PC1)

3.3.5 Papel das IPSS na Componente de Apoio à Família

Sendo as IPSS as entidades prestadoras da CAF, no *Concelho da Praia*, quisemos saber qual o papel que lhes era atribuído pelos entrevistados.

Quadro nº 49 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no *Concelho da Praia* Papel da entidade promotora da Componente de Apoio à Família – IPSS

Domínio	Código	Categorias	Subcategorias	Referências por Subcategorias		Total Entrevistados (N)
				Entrevistas	Nº	
Papel da entidade promotora – Instituições Particulares de Solidariedade Social - IPSS	E	E1. Conhecimentos da CAF	E1.1 Sim		0	19 (1PC+1PD+5PE+3PP+4PA+5PI)
			E1.2 Não	PP9	1	
		E2. Responsabilidade	E2.1 Sim		0	19 (1PC+1PD+5PE+3PP+4PA+5PI)
			E2.2 Não		0	
		E3. Qualidade dos materiais	E3.1 Sim	PI16	0	14 (5PE+4PA+5PI)
			E3.2 Não		0	
		E4. Articulação entre os ciclos	E4.1 Existente	PC1; PD2; PA11; PI19; PE7	5	18 (1PD+5PE+3PP+4PA+5PI)
			E4.2 Inexistente	PI16	1	
		E5. Dificuldades na gestão de recursos	E5.1 Sim	PI15	1	6 (1PC+5PI)
			E5.2 Não		0	
			E5.3 Por vezes		0	
		E6. Agrupamentos corresponsáveis	E6.1 Sim		0	19 (1PC+1PD+5PE+3PP+4PA+5PI)
			E6.2 Não	PD2	1	
			E6.3 Às vezes		0	
		E7. Vantagens no facto da autarquia ser a prestadora da CAF	E7.1 Sim	PC1; PD2; PE3; PE4; PE5; PA11; PA12; PA13; PP8; PP10; PI15; PI16	12	19 (1PC1+1PD2+5PE+3PP+4PA+5PI)
			E7.2 Não	PE6; PE8; PI19	3	
		E8. Inconvenientes no facto da autarquia ser a prestadora da CAF	E8.1 Sim	PC1; PD2; PE8; PA11; PA12; PI15; PI17; PI18	8	19 (1PC1+1PD2+5PE+3PP+4PA+5PI)
			E8.2 Não	PE3; PE4; PE5; PA13; PI19	5	

Sobre o papel das IPSS na oferta da CAF (quadro n.º 49), as respostas foram muito limitadas, com intervenientes a transmitirem pouco conhecimento do que é a CAF e do modo como a mesma deve ser dinamizada. Apenas uma representante de pais salientou:

“Não sei qual é, o que é que eles fazem”. (PP9).

Também os documentos das IPSS não são férteis nesta matéria. Os projetos educativos das IPSS assemelham-se ao projeto curricular de grupo (do educador de infância), apresentando atividades e propostas iguais às da componente letiva. Encontrámos também diversas contradições e informações inadequadas nos regulamentos das IPSS e nos regulamentos da CAF, designadamente em termos de comparticipações financeiras, de objetivos da CAF. O mesmo se verifica nos documentos do agrupamento de escolas e no protocolo que a autarquia realizou com as IPSS.

Quanto à responsabilidade da CAF e às competências de cada interveniente, nenhum entrevistado fala em responsabilidade. Contudo, no protocolo realizado entre a autarquia e as IPSS, estão definidas os deveres dos vários intervenientes: pais, educadoras de infância, animadoras e agrupamento de escolas.

A articulação curricular está prevista em concelhos de núcleo, na EPE e no 1.º CEB, constituídos, respetivamente, pela totalidade dos educadores de infância e pela totalidade dos professores do 1.º ciclo. Existem 6 concelhos de núcleo onde ocorre algum diálogo entre estes dois níveis de ensino/educação. O contacto entre ciclos verifica-se nas horas de almoço e em eventos culturais promovidos pela autarquia, pois são poucas as IPSS que têm crianças da EPE e do 1.º CEB juntas no prolongamento de horário.

Quanto à gestão dos recursos humanos, esta é realizada pelos responsáveis das IPSS. Contudo, como podemos ver no quadro n.º 49, apenas um entrevistado abordou este assunto:

“Os meus maiores problemas ou dificuldades é quando nos deparamos com baixas médicas das colaboradoras”. (PI15)

A conceção apresentada pelo agrupamento de escolas é que é um mediador da CAF, atuando apenas quando surge um problema ou quando têm educadores pela primeira vez num jardim de infância:

“Nós somos mediadores. Só quando há algum problema é que nós... Já aconteceu. Situações pontuais que não se resolviam, que nós achávamos que não estavam a correr da melhor maneira, e, aí, ia eu com as Educadoras fazer a reunião com a CAF. [...] Mas só nessas circunstâncias ou quando são Educadoras que estão colocadas de novo, que não conhecem... A primeira reunião eu vou fazer com ela”. (PD2)

Relativamente às vantagens e aos inconvenientes das IPSS serem as prestadoras de serviços da CAF, dos dezanove entrevistados, apenas quinze responderam e, destes, três

apresentaram desvantagens e os restantes vantagens (quadro n.º 49). As vantagens foram diversas: a mudança de espaço, a qualidade do serviço, o quadro de pessoal, a resposta da CAF (se não fossem as instituições não tinham esta oferta social) e a vontade das pessoas que trabalham nas IPSS:

“Eu acho que tem a vantagem de estarem no local e de estarem disponíveis para prestar o apoio, como já é efetuado há vários anos. Já conseguimos chegar a um ponto de equilíbrio entre as atividades que devem ser realizadas na CAF e as do Jardim” (PD2);

“O facto de as crianças saírem do espaço do jardim de infância, mudarem de espaço, é bom; e terem outras atividades é uma vantagem” (PE4);

“Eu acho que sim, porque é uma maneira também de nós termos um maior contacto com elas e o facto de nós sabermos que as crianças enquanto estão aqui, na instituição, têm uma boa alimentação, têm aquela atenção, que nós conseguimos sempre dar, e com o maior agrado” (PA11);

“Penso que, sendo uma IPSS, tem muito boa vontade cá dentro, de gente que trabalha, de gente que não tem medo de arregaçar mangas e fazer algo mais, porque estão habituadas a isto. Penso que essa é uma das vantagens”. (PI16)

Também para a autarquia, trata-se de uma vantagem porque as IPSS têm uma “estrutura montada”, o que facilita todo o trabalho de organização e de gestão. Do mesmo modo, o agrupamento de escolas considera que a solução encontrada está a funcionar “equilibradamente”.

Mas também há quem apresente desvantagens, tais como a qualidade do serviço e o facto de necessitarem de recursos por um curto período de tempo:

“Nem sempre a IPSS dá melhor serviço” (PE6);

“Não é mais-valia nenhuma porque temos que ter duas técnicas disponíveis para ir levar e buscar as crianças e apenas estão com as crianças 4 horas”. (PI19)

No que se refere aos inconvenientes (quadro n.º 49), foram também elencados alguns. Segundo a autarquia, há falha de comunicação com o agrupamento de escolas e também com algumas IPSS:

“E de vez em quando há algumas falhas de comunicação entre o agrupamento e a câmara municipal. E, nesse sentido, nós não somos, ou melhor, não obtemos todo o feedback que desejávamos ter. [...] Acabamos por ser, um bocadinho, só os pagadores. [...] O que nós notamos mais é a dificuldade, porque estamos a gerir com 10 IPSS diferentes, que dificulta de alguma maneira. E há situações em que as IPSS estão abertas e vão respondendo e há outras que não”. (PC1)

Não obstante a leitura positiva do agrupamento relativamente à situação, é reconhecida alguma falta de articulação de atividades, pois, embora existam reuniões de

articulação e de planificação, estas nem sempre são frutíferas “O que é decidido em reunião não é depois cumprido na vida diária das crianças”¹⁸³. Esta questão da articulação com a componente letiva foi também retomada pelas responsáveis das IPSS (bem como outras dificuldades relacionadas com a falta de recursos humanos, flexibilização de horários, número excessivo de crianças).

Relativamente às vantagens e inconvenientes apontados pelos intervenientes na atribuição da CAF às IPSS, no *Concelho da Praia*, a leitura global vai no sentido positivo. O agrupamento de escolas e a maioria das educadoras de infância não aponta inconvenientes significativos (embora questionem situações como as de articulação e de supervisão). As animadoras também apresentam vantagens e mostram alguma coerência nas suas afirmações. Os pais pouco se pronunciaram, mas também se referem às vantagens. A autarquia faz uma leitura global positiva, não obstante reconhecer necessidades de melhoria.

3.3.6 Grau de Satisfação dos Pais sobre a Componente de Apoio à Família

Analisando o quadro n.º 50, presenciamos que, no que se refere ao grau de satisfação dos pais sobre a CAF, poucos entrevistados se pronunciaram sobre o assunto.

Questionámos as responsáveis das IPSS sobre o conhecimento que têm da situação, mas apenas uma respondeu:

“Temos, temos feedback. Nós agora até estamos a elaborar exatamente uma entrevista, um inquérito de avaliação interna à qualidade dos nossos serviços e vamos entregar-lhe este ano”. (PI16)

Outros intervenientes também alinharam pela resposta positiva:

“A resposta é excelente e os pais estão muito satisfeitos” (PE4);

“Pelo aquilo que eu sei, pelo aquilo que eu falo com os outros pais, eu acho que todos estão satisfeitos”. (PP10)

“Temos diariamente a atitude deles, temos as festas, temos a participação constante da parte deles, temos aquele carinho, que não se pode descrever só se sente”. (PI16)

Porém, há quem saliente que os pais demonstram insatisfação, mas não a referem nas IPSS.

“Os pais reclamam connosco, mas, depois, na altura, a quem devem reclamar, não reclamam, que é com a associação”. (PE6)

¹⁸³ Informação transmitida por uma educadora no decurso de uma ação de formação.

Quadro nº 50 - Análise e categorização das entrevistas efetuadas no Concelho da Praia Grau de satisfação dos Pais/EE da Componente de Apoio à Família

Domínio	Código	Categorias	Subcategorias	Referências por Subcategorias		Total Entrevistados (N)
				Entrevistas	Nº	
Grau de satisfação dos pais/EE	F	F1. A IPSS tem conhecimento	F1.1 Sim	PP8; PI16	2	5 (5PI)
			F1.2 Não	PE6; PP9	2	
	F2. Os pais Mostram-se satisfeitos	F2.1 Sim	PE4; PP8; PP10; PI16; PA11	5	17 (5PE+3PP+4 PA+5PI)	
		F2.2 Não	PE6	1		
		F2.3 Não referem		0		
	F3. Gostam dos trabalhos que os filhos fazem	F3.1 Sim	PA11; PI19	2	10 (5PI+5PP)	
		F3.2 Não		0		
		F3.3 Não referem		0		

Sobre a apreciação que os pais manifestam relativamente ao que os filhos fazem na CAF, obtivemos apenas duas respostas.

“Muito! Nós temos pais muito exigentes e muitas das vezes calha a não haver oportunidade para estarmos a dar atenção aos pais, porque até os pais querem atenção, principalmente quando vêm buscar os miúdos. E, às vezes, a dificuldade, a tal falta de pessoal, não nos permite estar muito tempo em contacto com os pais, porque temos que estar junto das crianças” (PA11);

“Os pais pensam que é bom ter piscina e equitação”. (PI19)

A quantidade de respostas obtidas, bem como alguma ambiguidade aí presente, não nos permite uma apreciação evidente sobre a satisfação dos pais com a CAF, designadamente se alguma satisfação globalmente manifestada é real ou se apenas decorre do reconhecimento de disporem de um local seguro onde deixar os filhos.

3.4. Lógicas de Ação da Componente de Apoio à Família no Concelho da Praia

Após a análise das dezanove entrevistas e dos documentos institucionais que suportam a ação dos vários intervenientes, verifica-se que, no *Concelho da Praia*, as IPSS são o parceiro fundamental da autarquia na resposta da CAF. A autarquia limita-se a transferir o financiamento para as IPSS, ficando estas com as competências de assegurar o seu funcionamento, a sua organização e gestão.

As IPSS são instituições de assistência social, comunitárias, de proteção às famílias com necessidades e/ou em risco social e de beneficência, disponibilizando vários serviços às comunidades locais.

Neste sentido, ao assumirem a responsabilidade de um serviço como o da CAF, o nosso pressuposto de análise neste caso foi alinhado no sentido de se descortinar, no *Concelho da Praia*, lógicas de ação *assistencial/comunitária* e/ou de *poder local*.

E se é verdade que, formalmente, as IPSS se disponibilizaram para responder a uma solicitação da comunidade, a uma necessidade das famílias, anuindo ao pedido do poder local através da celebração de um protocolo com a autarquia, a análise do tipo de respostas colocadas em prática no *Concelho da Praia*, não configura uma a lógica de ação de tipo *assistencial*.

Não se tornaram evidentes as características inerentes a um serviço que valorize a proteção, a assistência ou o cuidado com os socioeconomicamente mais débeis. Tal como os serviços prestados por outras instituições, com modelos institucionais distintos (caso das empresas), também aqui a lógica financeira esteve presente, muitas vezes até não coincidente com o quadro legal existente. Também não aferimos que existisse uma dimensão de assistência às famílias e às crianças, em particular, às crianças carenciadas, mas, em contrapartida, assumiram-se objetivos mais próximos das lógicas *empresariais*.

As IPSS foram o recurso mais expedito que a autarquia encontrou para responder à CAF, porque aquelas dispunham de infraestruturas e de recursos instalados no terreno. Assim, a autarquia rentabilizou os recursos disponíveis no meio, embora, curiosamente, não tenha protocolado o serviço com todas as IPSS, designadamente as da sede do concelho (denotando jogo de interesses).

Relativamente ao funcionamento efetivo da CAF no *Concelho da Praia*, não verificámos uma participação ativa da autarquia, do agrupamento de escolas e das próprias IPSS (que se limitam ao cumprimento formal do estabelecido no protocolo). A participação das educadoras de infância é pontual, efetuada em reunião mensal; a participação dos pais não é evidenciada; não verificámos abertura dos pais às IPSS, designadamente à participação dos mesmos nas atividades de animação socioeducativa. As atividades desenvolvidas pelas crianças nas IPSS vão no sentido do “maior número” e do “alinhamento com a dimensão letiva”: fazer muitos trabalhos e atividades com as crianças para satisfazerem os pais, porque, “se os pais pagam, devem mostrar trabalho”, desvirtuando-se, assim, os objetivos da CAF. Com esta estratégia, procura-se exibir uma “boa imagem” das instituições junto dos “clientes”.

Podemos, portanto, inferir que, no *Concelho da Praia*, há uma lógica de *poder local*, em que a autarquia utiliza os meios e os recursos locais no quadro de lógica *burocrática* que se resume ao financiamento dos prestadores de serviço. Também estes, não obstante a sua dimensão institucional de “solidariedade social” (IPSS), denotam uma ação mais marcada por preocupações de teor financeiro, empresarial e de garantia de imagem institucional do que por atributos inerentes à vertente de desenvolvimento comunitário, de participação e da afirmação de valores “assistenciais”.

4. Análise Global da Componente de Apoio à Família nos Concelhos do Mar, da Ria e da Praia

Após a análise parcelar da organização, gestão e funcionamento da CAF nos *Concelhos do Mar, da Ria e da Praia*, chegou o momento de fazermos a discussão dos resultados obtidos e das lógicas de ação prevaletentes. Verificámos que existem diferenças entre as respostas de CAF ministradas pelos diferentes prestadores de serviços: associações de pais, no *Concelho do Mar*; autarquia, no *Concelho da Ria* e IPSS, no *Concelho da Praia*. Nos três concelhos, como decorre do quadro legal, os promotores são a autarquia.

4.1. Organização da Componente de Apoio à Família

No que se refere à organização da CAF, esta deve ter em conta as reais necessidades das crianças e assim garantir tempos de atendimento para além da componente letiva, com qualidade e que respondam às necessidades dos pais e ao bem-estar das crianças. A colaboração de diversos serviços sociais e educativos é fundamental, para que se reúnam esforços e se construam as condições necessárias para desenvolver a CAF.

Verificámos que a autarquia do *Concelho do Mar* é participativa e colaborativa com os parceiros da CAF, em particular com as associações de pais; no *Concelho da Ria* nota-se demissão das responsabilidades da autarquia que, sempre que pode, procura associações que organizem o serviço (e de preferência barato); também no *Concelho da Praia*, a responsabilidade foi transferida para as IPSS e a autarquia reduz a sua função ao pagamento do serviço.

Nos Concelhos do *Mar* e da *Praia*, todos os jardins de infância da rede pública têm resposta de almoço e de prolongamento de horário, não se verificando o mesmo no *Concelho da Ria*, onde ainda há jardins de infância que não têm resposta de CAF.

Relativamente à planificação da CAF, aferimos que, no *Concelho do Mar*, as educadoras de infância não participam na planificação nem nas atividades; no *Concelho da Ria*, verifica-se a participação dos educadores de infância e a planificação das atividades de animação socioeducativa é feita em conjunto com os animadores; no *Concelho da Praia*, não obstante alguns intervenientes se referirem à sua existência, a forma como é realizada não foi evidenciada, nem se encontrava presente nos documentos analisados. De acordo com os normativos legais (Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho), a planificação das atividades de animação e de apoio à família deve, obrigatoriamente, envolver os educadores titulares de grupo. Neste contexto, e quanto à participação dos vários intervenientes nas diferentes vertentes da CAF (acolhimento, almoço e prolongamento de horário), apenas no *Concelho da Ria* se verifica uma participação ativa dos diferentes intervenientes, incluindo dos assistentes operacionais, educadores de infância e agrupamentos de escolas.

Na organização das atividades de apoio à família, todos os intervenientes devem ser corresponsáveis: educadores de infância, agrupamentos de escolas, pais/encarregados de educação, associações comunitárias, associações de pais, autarquias e outros. A diversidade de entidades é uma mais-valia para um atendimento de qualidade na CAF e espera-se que esta esteja devidamente formalizada nos respetivos documentos institucionais, porém, apenas nos *Concelhos da Ria* e da *Praia*, a CAF é abordada com algum destaque. Verificámos também que é nos regulamentos internos¹⁸⁴ que mais se destaca a CAF e não tanto nos projetos educativos. Como salienta Silva (2002:45), “O projecto educativo, enquanto orientador da política de uma instituição, terá que contemplar os princípios e meios de apoio à família”. Este é aprovado em assembleia de escola, onde estão representantes do corpo docente dos vários níveis de ensino, pais e encarregados de educação, pessoal não docente e representantes dos alunos, tratando-se de um documento que poderia tornar a CAF mais visível a toda a comunidade educativa.

¹⁸⁴ Como escrevemos em trabalho anterior “O regulamento interno do agrupamento de escolas deve prever a especificidade de cada jardim de infância que o integra, nomeadamente no que diz respeito à componente de apoio à família, ainda que remeta para a acta da reunião a realizar com os vários intervenientes no início do ano lectivo, as condições do seu funcionamento, especificando quem são os responsáveis pelo acompanhamento dos alunos e o desenvolvimento das atividades de animação socioeducativa nas diferentes situações” (Madail, 2007:224).

Um outro aspeto a ter em conta é a reflexão que deve ocorrer sobre o modo como organizar o tempo de animação socioeducativa. Porém, esta falta de reflexão foi constatada ao longo do estudo: aquilo que foi estabelecido há muitos anos mantem-se sem que haja alteração da realidade. Embora os prestadores de serviços tenham autonomia para organizarem a CAF de acordo com princípios e características próprias, ainda se verifica uma lógica burocrática e de controlo, nomeadamente no processo administrativo.

As lógicas de ação inerentes aos promotores e aos prestadores dos serviços na organização da CAF são diferentes. *O Concelho da Ria* procura uma organização económica, com menores custos, predominando uma *lógica de mercado*. Nos *Concelhos do Mar e da Praia* há objetivos definidos *a priori* pelas autarquias, que nos levam a considerar a existência de uma *lógica de poder local*: participam parceiros privilegiados, utilizam-se os recursos locais e do meio, porém, verificam-se conflitos de interesses nas autarquias e com as instituições com quem se estabelecem as parcerias.

Estes três concelhos atravessam constrangimentos e dificuldades na implementação e regulação da ação, porém, confrontam-se também com a necessidade de cumprirem um conjunto de objetivos. Segundo Pinhal (2006: 125),

Grande parte da intervenção formal dos municípios na área da educação resulta de um processo de transferência de atribuições e competências em domínios mais instrumentais e operacionais do sistema escolar, sendo o seu quadro de acção sujeito a normativos constrangedores da autonomia de execução e com carência de meios e recursos.

No caso da CAF, as autarquias são as promotoras, mas em função de um conjunto de normas emanadas do poder central. Contudo, tal facto não impediu que as autarquias em estudo desenvolvessem ações apropriadas à organização da CAF.

4.2. Funcionamento da Componente de Apoio à Família

Quanto ao funcionamento, verificámos que a CAF é distinta nos concelhos estudados, variando de acordo com o prestador de serviços.

No que diz respeito à “articulação” entre as crianças da EPE e as do 1.º CEB, principalmente as que almoçam no mesmo espaço e que frequentam o prolongamento de horário, os pontos de contacto não foram muito visíveis. Aparentemente, seria de encontrar algumas características comuns aos jardins de infância e ao 1.º CEB, facilitadoras de conhecimentos, de partilha e de bem-estar. No entanto, parece continuar a verificar-se uma certa distância entre a EPE e o 1.º CEB e nem mesmo CAF, nas

diferentes vertentes, aproxima estes dois níveis de educação/ensino. Exemplo disso foi o facto de as crianças almoçarem no mesmo espaço, mas separadamente. Também não encontramos, de um modo geral, participação dos professores do 1.º CEB nas diferentes vertentes da CAF. O funcionamento da CAF fica à responsabilidade dos prestadores de serviços e dos funcionários.

Um outro aspeto diz respeito ao horário, que deve responder às necessidades dos pais (Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho): “O horário de funcionamento do estabelecimento de educação pré-escolar, será fixado antes do início das atividades de cada ano, sendo ouvidos, obrigatoriamente, par o efeito, os pais e encarregados de educação ou os seus representantes articulação com a componente lectiva”. Neste contexto, dada a maioria de resposta positivas, poderemos considerar que em termos de horário, os diferentes prestadores estão atentos às necessidades das famílias.

No que se refere à diversidade de atividades passíveis de serem realizadas fora do espaço-sala, a situação é pouco expressiva, pois este tipo de atividades é diminuto nos *Concelhos do Mar* e da *Praia* e inexistente no *Concelho da Ria*.

Quanto aos espaços onde se realiza a CAF, estes são muito diversificados nos três concelhos: na própria sala das atividades letivas, noutra sala mas no mesmo espaço e noutra local. O *Concelho do Mar* é o concelho onde se verifica maior diversidade de espaços, mas também onde se confirma maior número de respostas da CAF dentro da sala de atividades. No *Concelho da Ria* também se verifica diversidade de espaços, contudo, predomina a utilização de outra sala, mas no mesmo espaço. No *Concelho da Praia*, as atividades de CAF são na maioria realizadas noutra local, nas IPSS. Formosinho e Sarmento (2000a:17) referem que “A introdução da importância da função social nos jardins de infância da rede pública obrigará a uma remodelação das suas infra-estruturas”. Segundo os autores, as atividades de animação socioeducativa desenvolvem-se em contextos diversos, um dos quais está presente no nosso estudo: “em regime de prolongamento de horário na mesma sala e com o mesmo grupo de crianças, mudando apenas o adulto orientador”. (2000a:18)

No que se refere à utilização de transportes, há também soluções distintas. No *Concelho do Mar*, os transportes são utilizados quando os educadores de infância necessitam, e de acordo com um mapa estabelecido pela autarquia, podendo também ser utilizados nas atividades de animação socioeducativa quando solicitados. No *Concelho da Ria*, os que existem são os das IPSS que os utilizam para transportar as crianças do jardim de infância para a instituição. A autarquia não dispõe de transportes para as

crianças usufruírem de atividades fora do contexto da sala de atividades e/ou da sala da CAF. No *Concelho da Praia*, são utilizados diariamente no transporte das crianças entre as IPSS e os jardins de infância, havendo mesmo IPSS que facultam os autocarros aos jardins de infância para a realização de visitas de estudo e outras atividades (neste casos, os veículos das IPSS foram adquiridos com o apoio da autarquia).

Assim, não obstante encontrarmos respostas para as mesmas finalidades, o seu funcionamento difere em função dos prestadores. No *Concelho do Mar*, a autarquia é participativa e colabora nas diferentes vertentes da CAF. No caso do *Concelho da Ria*, a falta de recursos financeiros da autarquia é manifesta, o que limita algumas atividades da CAF, em contrapartida, nas IPSS existem recursos que a rede pública não dispõe. No *Concelho da Praia*, a resposta social oferecida pelas IPSS à rede pública é uma mais-valia para a autarquia que apenas apoia financeiramente as IPSS.

O funcionamento da CAF nos três concelhos é claramente influenciado pelo modo como é realizada a regulação interna de cada prestador de serviço. De acordo com Serra (2007: 72), “a acção participativa das autarquias devem pautar-se pelos princípios que enformam a lógica de acção da parceria, e deve ser imagem de representatividade e exercício democrático em prol da qualidade educativa, para o desenvolvimento e a coesão social”. Ainda segundo o autor, “o desenvolvimento das parcerias acontece associado inevitavelmente a uma lógica de acção específica e culturas próprias”. Isto é também notório no estudo empírico que apresentámos, em que cada prestador e promotor está inserido em territórios diferentes, com características diversificadas e culturas distintas.

4.3. Gestão e Coordenação da Componente de Apoio à Família

No que concerne à gestão e coordenação da CAF, as situações são distintas, a começar pelo modo de contratualização dos recursos humanos: no *Concelho do Mar*, são as associações de pais que contratualizam o pessoal; no *Concelho da Ria*, é uma associação a quem a câmara solicitou o serviço; no *Concelho da Praia*, os recursos humanos são os das IPSS.

No que se refere aos recursos financeiros, verifica-se a existência de uma vertente economicista e administrativa, numa estratégia clara de diminuição de despesas. Trata-se de uma preocupação das autarquias enquanto promotoras da CAF. Há, porém, concelhos onde existe maior inquietude como é o caso do *Concelho da Ria*. Embora neste concelho se verifique a participação de vários intervenientes na CAF, vislumbra-se a lógica de

mercado, uma vez que a autarquia apresenta características de uma empresa com “ênfase na eficiência e na produtividade organizacional (máximo rendimento pelo menor custo)”.

(Costa, 1996:25)

Ainda abordando a questão dos recursos, mas em particular os educativos, o *Concelho do Mar* oferece-os em maior quantidade, quer nas salas onde desenvolvem a CAF, quer noutras valências que existem no concelho: bibliotecas, museus, espetáculos e outras atividades que o município dinamiza para as crianças. Nos outros concelhos não se verifica este dinamismo nem esta oferta. Os recursos educativos limitam-se às salas de atividades e mesmo estes, por vezes, não são suficientes e adequados. Referindo-nos ainda a recursos materiais e equipamentos, no *Concelho do Mar*, a autarquia, em parceria com as associações de pais, procura responder às necessidades. No *Concelho da Ria*, os entrevistados queixam-se da falta de materiais e de equipamentos adequados, salientam que, se não fossem os agrupamentos e os jardins de infância, as CAF não tinham materiais. No caso do *Concelho da Praia*, a autarquia apoia os seus parceiros no que se refere aos materiais e equipamentos e disponibiliza um fundo para a aquisição de material didático e pedagógico.

Confirma-se também aqui a análise de Azevedo, quando refere que “As autarquias têm dimensão e capacidade política, financeira e técnica, muito diferenciadas ou que são bem distintos os contextos sociais e culturais em que agem”. (1996:113) O *Concelho do Mar* tem na participação da autarquia e da associação de pais o seu padrão. O desenvolvimento da CAF envolve as associações de pais na sua plenitude, tendo sempre como referência a autarquia. Já o *Concelho da Ria* é aquele que mostra dificuldades, no entanto, é o concelho onde existe maior participação dos vários intervenientes. Formosinho e Machado (2010:151) referem que:

A participação requer uma posição pró-activa da parte da escola que tem de ir além da participação formal resultante das meras disposições legais, induzindo tempos e espaços [...] Supõe uma liderança democrática e transformadora que desenvolva estratégias de mobilização e partilha de responsabilidade de todos os actores e parceiros.

Embora este concelho demonstre a predominância de uma lógica de mercado, não se pode ignorar completamente a existência, ainda que pontual, de uma lógica de participação.

Quanto às parcerias, elas “são necessárias e enriquecedoras para o desenvolvimento e bem-estar das crianças” (Madail, 2007: 238), são essenciais a este tipo

de atividade e existem nos três concelhos. Porém, a sua função não foi muito evidenciada pelos entrevistados.

Relativamente à coordenação, diz-nos o quadro legal que “É da competência do educador a organização e coordenação das atividades de apoio à família” (Circular n.º 17/98, de 9 de setembro), contudo são vários os coordenadores mencionados para esta tarefa: educadores de infância, animadores, responsáveis pelas associações de pais, diretores das IPSS. Nos *Concelhos do Mar* e da *Praia*, quem coordena as atividades de animação socioeducativa são as responsáveis pela prestação do serviço, isto é, as responsáveis pelas associações de pais e as coordenadoras das IPSS. No *Concelho da Ria*, são as educadoras de infância, à exceção das atividades realizadas fora do espaço do jardim de infância.

No que se refere à supervisão pedagógica e ao acompanhamento da execução das atividades, competência das educadoras de infância (Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho), inferimos que: no *Concelho do Mar*, a supervisão é realizada de forma diferente nos três agrupamentos de escolas; no *Concelho da Ria*, as educadoras de infância fazem a supervisão pedagógica sistematicamente (embora com menos frequência nas IPSS que prestam o serviço); mas, no *Concelho da Praia*, embora referindo-se a existência de uma reunião mensal, as educadoras de infância não fazem a supervisão pedagógica das atividades da CAF, não acompanham a sua realização, depreendendo-se algum constrangimento por parte das educadoras em entrarem num espaço (IPSS) que não é o seu¹⁸⁵. Assim, não foi fácil encontrar uma conceção de supervisão, como a descrita por Alarcão e Tavares

A supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passou durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver além dele numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico. (2003:155)

Quanto à avaliação da CAF, este assunto teve uma resposta unânime nos três concelhos com indicações de que a mesma é efetuada trimestralmente. Em termos de documentos de registo, há instrumentos de avaliação definidos pelos agrupamentos de

¹⁸⁵ A lógica *burocrática* prevalece neste tipo de reuniões mensais. Existe impessoalidade, uniformidade nos assuntos a tratar e nos registos, falta de inovação e alguma formalidade e rigidez; são reuniões onde sobressai a hierarquia: as coordenadoras das IPSS é que marcam o desenvolvimento das reuniões através da afirmação de competências restritas não partilhadas. Formosinho e Machado (2000:107) referem que a “ação burocrática é uma acção *insensata* porque não valoriza os “empreendedores da mudança”.

escolas; no *Concelho da Praia* também existe este tipo de documentos, contudo a avaliação é realizada com as coordenadoras das IPSS.

Sobre a gestão e coordenação da CAF nos concelhos analisados, não podemos comprovar a indicação apresentada por Formosinho e Sarmento quando salientam que “as educadoras de infância deveriam participar em todos os passos do processo de coordenação: selecção, coordenação pedagógica e avaliação”. (2000b:129) As lógicas de ação surgem aqui cruzadas, pois se a lógica *burocrática* se encontra na ação de alguns intervenientes da CAF, também a lógica de *poder local* e a lógica de *mercado* se manifestam na gestão desta componente social.

4.4. Dificuldades na Implementação da CAF

No que diz respeito às dificuldades financeiras inerentes à implementação da CAF, as respostas não são coincidentes: no *Concelho do Mar*, o presidente da autarquia diz que o financiamento é sustentável; já o autarca do *Concelho da Ria* aponta a sua insuficiência (neste concelho, os funcionários apresentam também insatisfação no modo tardio como a empresa contratada pela autarquia procede aos pagamentos); e o entrevistado do *Concelho da Praia* salienta, essencialmente, o envio tardio das verbas por parte do Ministério. Assim, se o financiamento entregue a cada autarquia é igual (em função do Protocolo de Cooperação), as diferentes posições terão a ver com o modo com é efetuada a organização, funcionamento e gestão, tendo em conta os diferentes promotores.

Relativamente às dificuldades no relacionamento entre os intervenientes (autarquias, responsáveis dos agrupamentos, educadores de infância, animadores, representantes das associações de pais e das IPSS), estas são distintas nos três concelhos analisados. Identificámos situações de algum mau estar nas relações entre os educadores e os responsáveis dos agrupamentos com as associações de pais (*Concelho do Mar*); também menos positivas no relacionamento com a autarquia (*Concelho da Ria*); falta de relação entre as coordenadoras/diretoras das IPSS e o agrupamento de escolas (*Concelho da Praia*). Estas situações têm a ver com as relações de poder que se estabelecem entre os intervenientes. No *Concelho do Mar* as associações de pais apresentam-se com o poder sobre a CAF e os intervenientes da mesma. O mesmo se verifica no *Concelho da Praia*, com as coordenadoras das IPSS que, embora estabeleçam uma boa relação com os

intervenientes diretos, educadores de infância, também demonstram que são elas que dirigem nas suas instituições tudo o que se refere à CAF. Ou seja, os prestadores do serviço usam o poder para obterem o controlo da situação e das ações dos seus intervenientes e para defenderem os seus interesses. Silva (2011:82) esclarece que “estes actores são encarados como protagonistas que podem negociar consensos mínimos que satisfaçam os seus interesses de grupo”.

Questionámos os inquiridos sobre os recursos materiais existentes na CAF: poucos entrevistados se referiram a esta questão, no entanto o concelho que se destaca pela negativa é o *Concelho da Ria* onde os entrevistados apontam algumas lacunas de materiais na CAF. Porém, os três concelhos mostram carências ao nível das infraestruturas. No *Concelho do Mar*, estas falhas poderão vir a ser solucionadas com a construção prevista de centros escolares. O *Concelho da Ria* é aquele onde se verifica maior carência de infraestruturas, razão porque alguns jardins de infância não têm ainda resposta de CAF. Neste concelho ainda não é previsível a construção de centros escolares que possam responder adequadamente à CAF e a outras necessidades escolares. O *Concelho da Praia* colmatou esta lacuna realizando parcerias com as IPSS que dispõem de espaços livres. O entrevistado da autarquia realçou o facto de ainda não terem feito alterações no parque escolar, mas de terem encontrado a solução através das instituições locais.

Outra área apontada como exigindo maior investimento foi a da formação dos recursos humanos, concretamente dos animadores. No *Concelho do Mar*, os entrevistados foram unânimes em considerar a falta de formação e de perfil adequado das animadoras. Recorde-se que neste concelho são as associações de pais que recrutam o pessoal, socorrendo-se muitas vezes do Centro de Emprego (com propostas de trabalho menos dispendiosas e menos qualificadas). Também no *Concelho da Praia* é referida a menor qualificação de funcionários que aqueles que as IPSS já possuíam, e não novas contratações para o efeito. Quanto ao *Concelho da Ria*, a formação dos animadores não é vista como problemática, justificando-se a situação com o facto de serem os agrupamentos de escolas a proceder ao recrutamento. Estes realizam-no com base em determinado perfil, o que se traduz, por vezes, nos animadores serem educadores de infância. Neste sentido, a exigência de qualificação leva não só à “recusa dos POC”, mas também à oferta anual, por parte da autarquia, de 25h de formação em diferentes áreas às assistentes operacionais e às animadoras.

São vários os autores que se reportam à questão nevrálgica da formação para uma oferta de qualidade neste domínio. Formosinho (1997b:36) refere que:

O prolongamento de horário de atendimento (tempo não letivo) não tem que assumir a forma de intencionalidade pedagógica. Como tal o perfil do pessoal de atendimento e animação é diferente do de educador de infância, mas a animação socioeducativa não deve ser considerada uma tarefa não qualificada.

Do mesmo modo, Formosinho e Sarmiento escrevem:

A falta de formação das auxiliares/animadoras a par da falta de reflexão das potencialidades sócio-educativas destes tempos, facilita que as crianças tenham um excesso de tempo pedagógico diário e uma falta de tempo livre, o que pode acontecer por vários factores”. (2002b:129)

Também Costa (2004:500) diz que “A falta de pessoal com formação é um factor determinante na qualidade das atividades da animação sócio-educativa, evidenciando pelos critérios de selecção, priorizadas pelas Câmaras: formação específica, formação adequada mas não específica e experiência de trabalho em jardim-de-infância”.

4.5. Papel das Associações de Pais, da Autarquia e das IPSS

Se, por um lado, não podemos ignorar que cada concelho constitui um território específico em termos de desenvolvimento socioeconómico e cultural, e que cada autarquia tem uma leitura e uma ação próprias nas suas áreas de intervenção e, neste caso, também na educação, por outro lado, a escolha de determinados prestadores de serviço para a CAF introduz diferenças no modo como este serviço é prestado. Assim, é que, situando-nos nesta segunda vertente, temos vindo a procurar mostrar que as associações de pais, no *Concelho do Mar*, a autarquia, no *Concelho da Ria*, e as IPSS, no *Concelho da Praia*, constituem prestadores de serviços que introduzem distintos modos de funcionamento e de lógicas de ação na CAF.

As Associações de Pais no Concelho do Mar

No que se refere ao *Concelho do Mar*, o facto das associações de pais se envolverem e serem corresponsáveis no processo de implementação da CAF tornou-as, à partida, parceiras ativas deste processo.

Contudo, trata-se de uma parceria mais de tipo formal, protocolar, do que de efetiva colaboração, participação e envolvimento. No *Concelho do Mar*, as associações de pais são parceiras legitimadas pela autarquia na resposta da CAF, porém, não se estabeleceram relações de proximidade com os intervenientes diretos. O poder de decisão inerente ao exercício desta atividade encontra-se, de facto, nas associações de pais, que, na sua ação assumem um papel central e decisivo nas respostas da CAF, mas não desenvolvem pontes de comunicação com os vários intervenientes, em particular com os agrupamentos de escolas.

Neste sentido, as perspetivas de Serra sobre a parceria não parecem rever-se na análise efetuada a este concelho:

A parceria é enformada por todo um conjunto de princípios e valores, com destaque para a participação, em apelo ao sentido de co-responsabilidade, de efetividade da envolvimento dos cidadãos e das instituições na tomada de decisão e na realização dos projectos, ingredientes estruturantes fundamentais da parceria e por certo necessários para o seu bom e normal desenvolvimento”. (2007:90)

Certamente que os pais, através das suas associações, surgem aqui investidos de novas responsabilidades e de novos poderes, participando na tomada de decisões no que se refere à CAF, mas seguindo uma lógica de imposição autárquica, de cumprimentos de tarefas logísticas e de regulamentos. As associações de pais assumem um papel de “estruturas de gestão da CAF”, executando tarefas decorrentes de “parcerias impostas” pela autarquia, não se vislumbrando outras dimensões de atuação que se poderiam esperar de representantes dos pais e das famílias, tais como: o envolvimento dos pais nas atividades das escolas, as reuniões de pais, os pedidos de colaboração, a promoção de atividades diversificadas e de bem-estar para os seus filhos. Acresce ainda, conforme dissemos antes, a existência de questões como a falta de qualificação do pessoal que presta o serviço às crianças e, mesmo, um certo autoritarismo do modo como as associações de pais lidam com os restantes intervenientes, provocando constrangimentos na articulação e na colaboração de outros parceiros.

Assim, se o reforço do movimento associativo ao nível dos pais, que se mobilizaram para esta tarefa no *Concelho do Mar*, é notório, isso ocorreu numa lógica de centralização local que, de certa maneira, exigiu esta função aos pais, impôs-lhes determinados requisitos formais, sem que estes evidenciassem qualificações adequadas para o seu desempenho. A hipótese de que a *lógica familiar* poderia ser a característica dominante do modo de funcionamento da CAF neste concelho, dada a centralidade das

associações de pais na tomada de decisões, não se comprovou. Tendo em conta a ausência de efetivo envolvimento, colaboração e participação dos pais nestes processos, o movimento associativo ficou prisioneiro da lógica de *poder local*, das suas imposições regulamentares, numa relação protocolar, que não se alargou a uma cultura de colaboração, nem a uma lógica de parceria com os demais intervenientes.

A Autarquia no Concelho da Ria

No *Concelho da Ria*, a autarquia assumiu-se como a entidade prestadora da CAF, procurando encontrar empresas e instituições que garantissem os serviços, em particular respostas financeiramente mais favoráveis. Esta opção, defendida pela autarquia com os argumentos de poderem efetuar com facilidade protocolos de cooperação com os parceiros tidos como mais convenientes e também por disporem de uma visão global do concelho, foi, todavia, entendida pelos entrevistados como tendo mais inconvenientes do que vantagens. Foi também neste *concelho* que se obtiveram mais respostas a mencionar falta de responsabilidade da autarquia no serviço da CAF e onde se apuraram mais dificuldades na gestão dos recursos (este é também o concelho onde se verifica maior carência de infraestruturas e onde alguns jardins de infância não têm ainda resposta de CAF). A empresa contratada pela autarquia para a gestão do processo criou alguns constrangimentos, designadamente em termos de contratos estabelecidos com as animadoras e da sua constante alteração.

Contudo, o *Concelho da Ria* é aquele (dos três estudados) onde os agrupamentos de escolas surgiram como parceiros ativos da CAF, demonstrando preocupação com o serviço, apoiando a organização e colaborando no seu funcionamento e gestão, designadamente, dando apoio às animadoras e disponibilizando assistentes operacionais para diversas atividades. Alguns responsáveis pelos agrupamentos de escolas referem que se fossem eles os promotores tudo seria facilitado, principalmente ao nível da gestão (contudo, alguns aspetos burocráticos e administrativos poderiam criar limitações, como a contratação do pessoal adstrito à CAF).

A ação com base no poder local, neste caso o autárquico através da câmara municipal, permite uma ação situada no território que, à partida, facilita os canais de comunicação e alarga as fronteiras de implicação e de desenvolvimento local. Contudo, neste caso do *Concelho da Ria*, a organização da CAF, liderada pela autarquia, assumiu contornos que se aproximaram mais das lógicas de mercado. Verificámos a orientação

por “valores assentes na racionalidade económica e nas orientações gerencialistas, tais como, racionalização, controlo de custos”. (Sarmiento 2000:181) Alguma competição e concorrência, no que respeita à contratualização das associações e/ou empresas que procederam à gestão dos recursos humanos da CAF, verificou-se também neste caso.

Neste sentido, a opção da autarquia do *Concelho da Ria* em estabelecer contratos com diversos parceiros locais poderia ser entendida como uma estratégia de promoção de uma política educativa local, que procurasse rentabilizar os parceiros e os recursos locais. Todavia, tornaram-se mais visíveis as orientações e as opções ancoradas nas *lógicas de mercado*, presentes nos conflitos de interesses pela gestão dos recursos, na centralização de algumas decisões (casos da comparticipação financeira no que se refere ao almoço, ao prolongamento de horário e à contratualização das animadoras), bem como na procura das soluções mais económicas, sem que a qualidade e os resultados adequados estivessem garantidos.

As IPSS no Concelho da Praia

O recurso às IPSS pode ser entendido como um processo expedito de a autarquia responder à CAF, recorrendo às instituições que dispunham já de infraestruturas e de recursos instalados no terreno. Trata-se de uma opção facilitadora do trabalho da autarquia que, por falta de espaços, socorreu-se desta alternativa, celebrando contratos com as IPSS locais. De certa maneira, estamos na presença de um processo de privatização deste serviço educacional.

Em termos de vantagens, os entrevistados salientam o facto de o quadro de pessoal ser estável, de as IPSS já oferecerem este serviço há muitos anos e de as crianças mudarem de espaço. Quanto aos inconvenientes, destacam as falhas de comunicação e de articulação entre as IPSS, a autarquia e o agrupamento de escolas, o número elevado de IPSS envolvidas, a falta de recursos humanos e a flexibilização dos horários dos funcionários.

As IPSS são instituições marcadas por princípios, regras, modos de funcionamento pré-definidos e por culturas organizacionais próprias. Daí que há rotinas interiorizadas e ações planificadas que têm a ver com dinâmicas específicas. Neste sentido, diagnosticou-se a tendência para uma certa uniformização de atividades e de procedimentos e para a ausência de propostas e atitudes inovadoras.

A mobilização de instituições comunitárias de “solidariedade social” poderia antever um modo de ação valorizador do desenvolvimento local, da participação e corresponsabilização dos vários parceiros, de uma dimensão de assistência às famílias e às crianças, em particular às crianças carenciadas, todavia, foram mais visíveis objetivos mais próximos de lógicas *burocráticas* e *empresariais*. Por exemplo, também neste concelho (à semelhança dos outros dois) não se constatou a participação dos pais nas atividades de animação socioeducativa. A maioria dos pais desconhece o que se processa no acolhimento, na hora do almoço e no prolongamento de horário com os seus filhos, não se podendo colher os benefícios inerentes à afirmação seguinte: “A colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem”. (ME, 1997b:45)

No *Concelho da Praia* é, portanto, visível uma lógica de *poder local*, em que os seus representantes legais, a autarquia, optam pela “privatização” da CAF, socorrendo-se dos meios e dos recursos locais preexistentes: as IPSS. O modo de funcionamento destes prestadores de serviços surge também marcado pela lógica *burocrática*, traduzida na relação com a autarquia, que se resume à atribuição do respetivo financiamento, no fechamento aos outros atores (em particular ao agrupamento de escolas) e numa certa “escolarização” de atividades. Também as IPSS, não obstante a sua marca institucional de “solidariedade social”, apresentam uma ação marcada por preocupações de teor financeiro, empresarial e de garantia de imagem institucional, não sendo visíveis os atributos inerentes à vertente de desenvolvimento comunitário, de participação e da afirmação de valores “assistenciais”.

CONCLUSÃO

“Saberíamos muito mais das complexidades da vida se nos aplicássemos a estudar com afinco as suas contradições em vez de perdermos tanto tempo com as identidades e as coerências, que essas têm obrigação de explicar-se por si mesmas”.

José Saramago in “A Caverna”, 2000 pág. 26

Na parte final do nosso estudo, foi-se tornando insistente a alternância contraditória entre a sensação do trabalho que jamais está acabado e o desejo incontido de conseguir encontrar o fim definitivo para uma reflexão. Este trabalho permitiu que compreendêssemos a nossa insatisfação e que entendêssemos as limitações deste estudo como potencialidades para a sua continuação.

Tornou-se premente concluir o trabalho no momento em que nos parecia estar apenas a iniciá-lo, isto porque fica-nos a sensação de algo inacabado. Foram várias as questões e contrariedades que surgiram ao longo do estudo empírico e também os interesses em desenvolver cada vez mais o trabalho e, por vezes, em voltar atrás, apagar o que estava feito e voltar a fazer tudo de novo. Os riscos e as incertezas ao longo deste trabalho foram imensos e constantes. O cansaço e a solidão apoderaram-se de nós algumas vezes, os obstáculos foram sendo ultrapassados com o apoio do orientador, que foi valorizando o trabalho realizado e apoiando os momentos menos bons que uma tese de doutoramento nos oferece.

A escrita da vertente teórico-concetual foi difícil e agravada pelo sentimento de insatisfação. A “gula livresca” fez parte deste caminho que entrelaçou as teorias e as conceções. O estudo empírico, e em particular a recolha de dados, foi muito cansativo, dada a quantidade de entrevistas realizadas, porém as mesmas decorreram sem problemas e apenas ficámos impossibilitados de realizar uma delas.

O tratamento de dados que realizámos neste estudo foi de diversos tipos: análise documental, análise de conteúdo das entrevistas realizadas, informações recolhidas no âmbito de cursos de formação realizados nos concelhos em estudo, entre outros trabalhos de campo. Este estudo absorveu muito do nosso tempo e trouxe alguns constrangimentos, os quais foram colmatados com a nossa perseverança e com a vontade em atingir o objetivo de ver os resultados finais.

A realização deste trabalho foi um desafio que nos permitiu aprofundar uma temática que julgamos atual, e que é do nosso interesse – *a Componente de Apoio à Família na Educação Pré-escolar*.

A EPE da rede pública, em Portugal, é uma realidade com três décadas de existência, sendo mais recente a consciência da necessidade de alargar as suas funções na área do serviço social às famílias. Transformações na sociedade portuguesa, como a participação das mulheres no mercado de trabalho, pais que trabalham a tempo inteiro, entre outros fatores, determinaram o alargamento do período de funcionamento dos EEPE, designadamente a oferta da CAF. Esta surge como resposta a uma necessidade das famílias em que ambos os progenitores trabalham e os EEPE necessitam, assim, de encontrar condições para que exista um horário de funcionamento de acordo com as reais necessidades parentais.

A implementação destas medidas de política educativa fomentou o estabelecimento de parcerias, promovendo a abertura do jardim de infância à comunidade, reforçou a cooperação e contribuiu para uma rentabilização dos recursos locais: “As alterações sociais, particularmente a nível das famílias, criaram a necessidade de implicar agentes externos às mesmas no processo educativo global das crianças” (Sarmento, 2005:61).

A questão da infância e da evolução histórica das políticas sobre a educação de infância, designadamente na forma como progride a sua expansão, é abordada no capítulo 1. Constatámos que a evolução foi lenta e que, entre o ‘educativo’ e o ‘social’, foram necessários muitos anos até que a EPE fosse legislada como a primeira etapa da educação básica e reconhecida a componente educativa e a componente social.

Depois de muitos anos em que as principais preocupações das políticas para a infância se relacionavam, quase especificamente, com o crescimento da rede institucional, em 1997, é publicada a LQEPE e as Orientações Curriculares, bem como outros documentos legislativos importantes para a EPE.

A LQEPE determina que os EEPE devem assegurar uma resposta às necessidades sociais das crianças e respetivas famílias, especificamente, no que concerne ao prolongamento de horário da rede pública dos jardins de infância.

Para abordarmos a questão da CAF foi importante termos um conhecimento aprofundado de como são construídas e executadas as políticas locais de educação e a forma como estas superam e respondem às necessidades das famílias. Este assunto foi abordado no capítulo 2 e verificámos que, desde os anos 80, temos vindo a assistir a uma tendência para

uma política educativa descentralizadora: “Portugal acompanhou a tendência para a *deslocalização* das políticas educativas verificadas nas reformas da administração educacional desencadeadas nos países europeus na década de oitenta” (Costa, 1997:49). Nos últimos tempos, temos verificado um grande interesse pelo local e pela relação entre ‘educação’ e ‘local’, expresso nas preocupações da descentralização, da territorialização e da contratualização das políticas e das práticas educativas.

Formosinho (1989: 55-59) apresenta duas conceções organizacionais de Escola: como “serviço local do Estado” e como “comunidade educativa”. A Escola como serviço local do Estado caracteriza-se pela centralização estatal, por uma Escola sem autonomia e em que cabe aos serviços centrais a direção da mesma, através da hierarquia de poderes. A Escola como comunidade educativa caracteriza-se pela descentralização de poderes, numa Escola com autonomia dirigida pela comunidade educativa.

Segundo Castro e Costa “a escola surgia como um local que teria de dar respostas diferenciadas a um público cada vez mais heterogéneo” (2010:5). Daí, as noções de parceria, de partilha de responsabilidades e de participação, tendo como pressuposto que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos: “A EPE tem-se caracterizado pela preocupação de responder ao meio social em que cada estabelecimento está inserido e por desenvolver processos de participação da comunidade” (ME, 1998:113).

Ao longo do nosso estudo, pudemos verificar, concretamente no capítulo 3, que o facto de os horários dos pais não serem compatíveis com o horário do jardim de infância da rede pública leva a que haja necessidade de se garantir um serviço de guarda e de cuidados infantis para além das cinco horas letivas – a CAF. Esta componente traduz-se em duas valências: serviços de almoço e de animação socioeducativa (acolhimento e prolongamento de horário).

A implementação da CAF é da responsabilidade das câmaras municipais, tendo estas, para o efeito, assinado o acordo de cooperação entre os ministérios da Educação e da Solidariedade Social, a fim de obter o apoio técnico e financeiro para o efeito. No Protocolo de Cooperação e no âmbito da CAF estão definidas as competências da autarquia que, como verificámos no estudo realizado, são usualmente delegadas noutras organizações.

Nesta componente social, salientam-se as relações existentes entre vários parceiros: associações de pais, IPSS, autarquias, agrupamentos de escolas e outras organizações existentes no meio.

As *autarquias*, as *IPSS* e as *associações de pais* foram os parceiros em análise neste estudo e, como verificámos, dentro de cada contexto, estas foram fundamentais para a resposta da CAF. As associações de pais foram organizações chamadas a intervir no processo educativo dos seus filhos no *Concelho do Mar*; a razão apontada para esta escolha foi a de que os pais são os principais responsáveis pela educação das suas crianças, logo têm o direito de contribuir para a resposta educativa que desejam para as mesmas. No *Concelho da Ria*, é a autarquia a promotora e a prestadora dos serviços da CAF, embora também contratualize serviços para a concretização destas atividades. As *IPSS* desde sempre tiveram um papel assistencial pelo que, no *Concelho da Praia*, foram rentabilizadas para oferecerem esta resposta e preencherem as lacunas existentes neste concelho, no que respeita a infraestruturas e a respostas sociais.

No capítulo 4, refletimos sobre o papel das parcerias, ao nível local, com as autarquias e as suas conseqüentes implicações no desenvolvimento local e nas tomadas de decisão estratégicas em matéria de educação. Estas parcerias acontecem associadas a lógicas de ação, em que as autarquias procuram parceiros estratégicos para promoverem a CAF.

Ciente das diferentes realidades onde se promove a CAF e das políticas locais de cada concelho, centrámos a nossa investigação, na segunda parte deste trabalho (capítulos 5 e 6), na análise do modo de funcionamento e na identificação das lógicas de ação inerentes aos prestadores de serviços. As entidades que oferecem o serviço da CAF estabelecem relações com a autarquia e com outros atores. Destas interações derivam também conflitos e tensões que se refletem nas lógicas de ação e nas lógicas de poder intrínsecas a cada prestador de serviços: “Os compromissos espelham, uma concepção organizacional marcada pela conflitualidade, pela disputa e litígios onde a sua resolução exige negociações por vezes complexas” (Silva, 2010:11).

Nos três concelhos em estudo, a autarquia é a entidade promotora e responsável pela implementação da CAF nos jardins de infância da rede pública, no entanto, esta componente é organizada de forma diferente nos referidos concelhos, uma vez que os prestadores de serviços são distintos. Em dois dos três concelhos, as autarquias transferiram esta competência para outros parceiros: a autarquia do *Concelho da Praia* transferiu esta competência para as *IPSS* e a autarquia do *Concelho do Mar* para as associações de pais. Porém, a autarquia do *Concelho da Ria* assumiu ela própria essa tarefa.

Recusando qualquer pretensão em chegar a conclusões definitivas sobre a realidade estudada, esta investigação é assumida com o objetivo de obter resposta à questão que colocamos no início do estudo: “Quais as lógicas de ação presentes na Componente de Apoio à Família tendo em conta os diferentes prestadores de serviços, designadamente: Associações de Pais, Autarquias e Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS)?”. Em função desta questão foram definidos alguns objetivos cuja concretização passamos a dar conta resumidamente.

Relativamente aos prestadores do serviço da CAF, cada prestador manifestou modos de respostas e lógicas distintas.

No *Concelho do Mar*, os prestadores de serviço são as associações e pais, tidas, à partida, como uma mais-valia, com os pais a envolverem-se na resposta que os seus filhos necessitam, um serviço eventualmente de tipo mais familiar, participativo e em parceria com a comunidade e com a autarquia, ou seja, num quadro de lógicas de ação familiar e de parceria. Contudo, após o estudo, concluímos que as lógicas de ação que melhor se adequam às características das associações de pais no *Concelho do Mar* são *lógicas centralizadas de poder local* associadas a algum reforço *associativo*. Esta organização apresenta lacunas ao nível da formação do pessoal que recruta para a CAF, enfatiza “os poderes” que tem e manifesta estratégias economicistas na gestão dos recursos humanos.

Quanto ao serviço prestado pela autarquia, e que nós identificámos como *lógicas de ação empresarial/mercado e de poder local*, após a análise efetuada ao *Concelho da Ria*, concluímos que estas lógicas de ação se verificam, mas temos que reconhecer também a existência da *lógica burocrática e de parceria* inerente a todo o processo que a autarquia promove. Esta conclusão é validada quando nas vantagens se refere a facilidade em protocolar com outros serviços, bem como as diferentes associações e organizações que estão associadas à autarquia na contratualização dos animadores. Contudo, perpassa ainda uma certa visão economicista numa autarquia que tem dificuldades financeiras.

Relativamente à prestação de serviços efetuada pelas IPSS no *Concelho da Praia*, inicialmente, prevíamos que este serviço apresentava *lógicas de ação de carácter assistencial, comunitário e de desenvolvimento local*. No entanto, com a presente investigação, concluímos que nestas organizações, e no que respeita ao serviço da CAF, predominam *lógicas de ação burocrático-empresarial*, associadas a *lógicas de poder local*. A autarquia protocolou a CAF com as IPSS para as ajudar financeiramente e proporcionar

trabalho, evitando assim despedimentos. O facto de estas instituições oferecerem diversas valências à comunidade potencia algum desenvolvimento local. Porém, as IPSS apresentam caracteres singulares, espaços diferenciados onde se desenvolvem práticas com os seus atores e de acordo com cada organização, dificultando o inter-relacionamento com outros parceiros.

Quanto às razões que levam as associações de pais a dar resposta à CAF, estas têm a ver com o facto de a autarquia as considerar seus parceiros diretos, de lhes transferir muitos poderes e lhes oferecer protagonismo há muitos anos, mesmo antes de a lei o exigir. Desta forma, as associações de pais respondem positivamente a este serviço social, porque o mesmo lhes concede algum prestígio e poder nas tomadas de decisão.

Entender os motivos que levam as autarquias a apostar na resposta da CAF ao nível da EPE terá a ver com o facto de elas próprias agilizarem os recursos financeiros que obtêm dos serviços centrais de forma economicista, associados ao poder local que lhes é inerente, razão porque elas não transferem esta competência para outros serviços. Apenas o fazem quando não têm alternativa e daí decorrem contrapartidas.

Compreender os motivos que levam as IPSS a dar resposta à CAF dos jardins de infância da rede pública foi também nosso objetivo. Podemos referir que, para as IPSS, a resposta da CAF foi um serviço alternativo ao *terminus* da valência de ATL e também mais um serviço que estava ao seu alcance, uma vez tinham recursos humanos e instalações para responder a tal necessidade. Também para a autarquia foi uma mais-valia ao protocolarem este serviço com as IPSS, porque aquela não dispunha de infraestruturas que pudessem oferecer a resposta que a lei impunha.

Embora ao longo do estudo tenhamos mencionado que a participação do educador de infância na CAF é fundamental, pudemos verificar que ainda existe uma rutura entre a componente letiva e a CAF. As educadoras de infância deveriam ser mais intervenientes e ativas em todo o processo da CAF, no que se refere à organização e funcionamento, coordenação e supervisão. A falta de articulação e de reflexão conjunta com os diferentes intervenientes, de forma a avaliar e a identificar os níveis de qualidade exigidos na prestação do serviço de animação socioeducativa, é um impedimento à qualidade da oferta deste serviço. Convém ainda ter sempre presente que, na CAF, o mais importante é a convivência e o bem-estar entre as crianças e não a concretização de “trabalhos de tipo letivo”.

Desta investigação fica realçada ainda a importância da comunidade educativa na CAF, a constituição de redes de parceria que visam o desenvolvimento do local e, conseqüentemente, de populações que oferecem respostas às famílias de acordo com a sua identidade (com os fatores externos e internos adjacentes). As relações entre os parceiros devem ser reforçadas e terem em conta uma gestão democrática e participativa, para assim se poder contribuir para o desenvolvimento local e para a coesão social, no quadro de uma resposta de qualidade da CAF.

As conclusões a que chegámos não encerram as nossas inquietações. De acordo com as cartas educativas dos concelhos que estudámos, está prevista a construção de centros escolares. Será que após a construção dos mesmos a oferta da CAF continua a ser prestada pelos mesmos serviços?

Ao terminar, gostaríamos de relembrar a atemporal frase de Popper: *“Um estudo não pode estar nunca acabado. Enquanto nele trabalhamos, aprendemos o suficiente para o achar imaturo no momento em que dele nos afastamos”* (1963: 31).

Conclusão

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (1994). *A reforma da administração escolar. A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, N. (1995). Que fazer com esta “Reforma”? Notas à Margem de um Relatório. *Inovação*, 8, 105-122.
- Afonso, N. (2002). A avaliação do serviço público de educação: Direito do cidadão e dever do Estado. In Conselho Nacional de Educação (Ed.). *Qualidade e avaliação da educação*. Seminários e colóquios. Lisboa: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, pp.95-104.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2ª edição, revista e desenvolvida. Coimbra: Almedina.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, P., Maroy, C., Ruquoy, D., Saint-Georges, P. (2005). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Almeida, F. & Pinto, M. (1995). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Almeida, J. (2003). *A Intervenção municipal na educação “O caso do município de Resende”*. Dissertação de Mestrado. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, S. (2005). *Discursos de autonomia na administração escolar: Conceitos e práticas*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Alves, M. (1999). *A escola e as lógicas de acção - dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições Asa.
- Amaral, F. (1988). A administração pública e poder local. In J. Silveira, J. Santos, *Poder Local e Antologia*. Lisboa: Mosaico Editores, pp. 199-202.
- Amaro, R. (1996). Descentralização e desenvolvimento em Portugal – algumas perspectivas, tendo especialmente em conta a questão da educação. In J. Barroso (Org.). *A administração da educação. Os caminhos da descentralização* (pp. 15-24). Lisboa: Edições Colibri.
- Ariés, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Éditions du Seuil.
- Ariés, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores
- Arroteia, C. (1991). A democratização do ensino e a reforma do sistema educativo português: Algumas reflexões. In *Ciências da Educação em Portugal*.

- Situação actual e perspectivas*: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Azevedo, J. (1995). Educação e comunidade local. In Ministério da Educação. Associação Nacional de Municípios Portugueses, *Actas do seminário educação, comunidade e poder local*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 81-107.
- Azevedo, J. (2001). *Avenidas de Liberdade. Reflexões sobre Política Educativa*. Porto: Edições ASA.
- Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação*, 10, 7-19
- Baixinho, A. (2011). Educação e autarquias. Lógicas de acção do poder autárquico face ao poder central e aos micro-poderes locais. *Revista lusófona de educação*, 18, 81-95.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, P. (1996). *Sinergias para um sucesso? Do poder central ao poder local*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Barroso, J. (ed.) (1988). *Da diversidade de contextos à diversidade de iniciativas*. Lisboa: Ministério da Educação/GEP
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (1996). Introdução. In J. Barroso & J. Pinhal (Org.). *A administração da educação: Os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 9-12
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1999). A escola entre o local e o global: Perspectivas para o século XXI. O caso de Portugal. In J. Barroso (Org.), *A escola entre o local e o global: Perspectivas para o século XXI* (pp. 129-142). Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1990). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bilhim, J. (2004). *A governação nas autarquias locais*. Porto: Sociedade Portuguesa de Inovação.
- Bilhim, J. (2005). *Teoria organizacional: Estruturas e pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brunsson, N. (2006). *A organização da hipocrisia – os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: Edições Asa.
- Caldeira, P. (2004). Sistema de informação da rede escolar para a autarquia: O caso do município de Torres Novas. In J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura. *Políticas*

e gestão local da educação – Actas do III simpósio sobre organização e gestão escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 105-113.

- Canário, B. (1995). Partenariado local e mudança educativa. *Inovação*, 8, 151-166.
- Canário, B. (1998). *Construir o projecto educativo local: Relato de uma experiência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (1992) "*Inovação e Projecto Educativo de Escola*", Lisboa: Educa.
- Canário, R. (1995). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In A. Estrela, João Barroso, Joaquim Ferreira (Ed.). *A Escola um objecto de estudo*. Lisboa AFIRSE, pp 95-117.
- Canário, R. (2000). Territórios educativos de intervenção prioritária: A escola face à exclusão social. *Revista de Educação*, 9, 125-135.
- Canário, R., Rolo, C. & Alves, M. (1997). *A parceria professores/pais na construção de uma escola do 1.º ciclo – estudo de caso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cardona, J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal – o discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, J. (2000). *Um Estudo sobre a Educação de infância em Santarém*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardona, J. (2006). *Educação de infância. Formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, I. (1995). Pré-Escolar: Uma reflexão em torno do conceito de currículo. *Perspectivar a Educação*, 2, 40-45.
- Carvalho, R. (1986). *História do ensino em Portugal: Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, D. & Costa, J. (2010). "Da escola isolada á escola (des)integrada: o percurso recente da escola do 1º ciclo do ensino básico". Atas do III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional e IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação - *O Governo da Escola: os novos referenciais, as práticas e a formação*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional Educação.
- Castro, D. (2011) Os Projetos de Intervenção dos Diretores de Escolas: Uma construção Discursiva a Partir das Regulações do Discurso Político-Normativo. SENSOS 2. Porto: Lipvpsic, pp 9-29.
- Chiavenato, I. (1993). Teoria geral da administração: Abordagens prescritivas e normativas da administração. São Paulo: Editora McGraw-Hill Lda.
- Chiavenato, I. (2001). CHIAVENATO, Idalberto. Teoria Geral da administração. 6.ed. Rio de Janeiro: Campus, 2001, v.1

- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), (1988): *Projecto Global de Reforma*. Lisboa: MEC/GEP.
- Conselho Nacional de Educação (1994). Relatório sobre a reforma dos ensinos básico e secundário. In *CNE Pareceres e recomendações 1989-1992*. Lisboa: ME.
- Conselho Nacional de Educação (1995). (Org.) Conselho Nacional de Educação. – (Seminários e colóquios). *Educação, comunidade e poder local*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação.
- Conselho Nacional de Educação (2000). (Org.) Conselho Nacional de Educação. – (Seminários e colóquios). *Educação intercultural e cidadania*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação.
- Conselho Nacional de Educação (2003). Teresa V., Inês d'Orey; Luísa, H. & Marta, C. (Estudos e relatórios). *Educação de infância em Portugal: Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação.
- Correia, I. (1981). Educação pré-escolar. In M. Silva & I. Tamen. *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.145-166.
- Correia J. (2001). A construção científica do político em educação. *Educação Sociedade e Culturas*, 15, pp. 19-43.
- Costa, F. (1986). A pesquisa de terreno em sociologia. In A. Silva. *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 129-148.
- Costa, J. (1990). *O projecto educativo de escola*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- Costa, J. (1999). *Organização escolar e desenvolvimento curricular. Legislação base*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J., Neto-Mendes A. & Sousa, L. (2001). *Gestão pedagógica e lideranças intermédias na escola: Estudo de caso no TEIP do Esteiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. (2004). As câmaras e a animação sócio-educativa no âmbito da Componente de Apoio à Família dos jardins-de-infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38, 497-502.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: Perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: ArtMed.
- Dale, R. (1994). A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 2, 109-139.
- De Ketele J. & Roegiers X. (1993). *Metodologia de recolha de dados fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Di Giorgi, P. (1980). *A criança e as suas instituições*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Diogo, M. (2002). Envolvimento parental no 1.º ciclo: Representações e práticas. In J. Lima (Org.), *Pais e professores – Um desafio à cooperação*. Porto: Edições Asa, pp. 251-281.
- Diogo, L. (1995). *Cultura de escola e interação com a família: Contributo para o estudo das dinâmicas de envolvimento das famílias na vida escolar*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Diogo, L. (1998). *Parceria escola-família. A Caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Dubet, F. (1996). *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Estaço, R. (2001). *A escola, as parcerias e a mudança: Teoria e prática. Contributo de um estudo empírico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estevão, C. (2012). *Direitos humanos. Justiça e educação na era dos mercados*. Porto: Porto editora.
- Euridyce, Unidade Europeia. (1997). *A educação pré-escolar na união europeia, políticas e ofertas actuais*. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação.
- Fernandes, S. (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 Ministério da Educação, Comissão de Reforma do Sistema Educativo. *A Gestão do Sistema Escolar: Relatório de Seminário*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 103-148.
- Fernandes, S. (1992). *A centralização burocrática do ensino secundário. Evolução do sistema educativo português durante os períodos liberal e republicano (1836-1926)*. Braga: Universidade do Minho.
- Fernandes, S. (1995a). O nível local da administração escolar, contributo para a sua caracterização no Sistema Educativo Português. In *Ciências da Educação Investigação e Acção, Actas do II Congresso da Sociedade Ciências de Educação*. I volume. Braga: Universidade do Minho, pp. 109-116.
- Fernandes, S. (1995b). Os municípios portugueses e a educação. As normas e as práticas. In João, B. & João, P. *A administração da educação - os caminhos da descentralização. Actas do seminário do fórum português de administração educacional*. Lisboa. Edições Colibri, pp. 113-121.
- Fernandes, S. (1995c). Educação e poder local. In Conselho Nacional de Educação. *Educação, comunidade e poder local, actas do seminário*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 45-63.
- Fernandes, S. (1999). Os municípios portugueses e a educação: Entre as representações do passado e os desafios do presente. In J. Formosinho, A. Fernandes, M. Sarmento & F. Ferreira. *Comunidades educativas: Novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho, pp. 159-180.
- Fernandes, S. (2000). Municípios e escolas normativização e contratualização da política educativa local. In J. Machado, J. Formosinho & A. Fernandes. *Autonomia contratualização e município – actas de seminário realizado em 24 de maio de*

- 2000, no instituto de estudos da criança da Universidade do Minho. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas de Braga/Sul, pp. 33-44.
- Fernandes, S. (2005a). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: Uma panorâmica europeia. In J. Formosinho, A. Fernandes, J. Machado & F. Ferreira. *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa, pp. 53-89.
- Fernandes, S. (2005b). Contextos intervenção educativa local: A experiência dos municípios portugueses. In J. Formosinho, A. Fernandes, J. Machado, F. Ferreira. *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa, pp.193-223.
- Fernandes, J. (2003). *O associativismo de pais: No limiar da virtualidade*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ferreira, S. (2003). *O estudo do local em educação. Dinâmicas sócio-educativas em Paredes de Coura*. Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, S. (2004). Educação e local: Animação, gestão e parceria. In J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura. *Políticas e gestão local da educação – Actas do III simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 61-80.
- Ferreira, I. (2005). Os Agrupamentos de escolas: Lógicas burocráticas e Lógicas de Mediação. In J. Formosinho, A. Fernandes, J. Machado, F. Ferreira. *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Lisboa: Edições Asa, pp. 165-191; 265-305.
- Figueira, M. (2001). A Educação de Infância em Portugal: Procurar no Passado as Raízes da Nossa Cultura Profissional. In Actas do VII Encontro Nacional da APEI. *Pensar o Currículo em Educação de Infância*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Flick, U. (2004). *Uma Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2000a). A Administração das Escolas no Portugal Democrático. In João Formosinho, Fernando Ilídio Ferreira, Joaquim Machado. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições Asa, pp. 31-64.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2000b). Autonomia, projecto e liderança. In J. Formosinho, F. Ferreira & J. Machado. *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa, pp. 117-138.
- Formosinho, J. & Sarmiento, T. (2000b). Prolongamento de horários nos jardins-de-infância da rede pública do ministério da educação – de serviço à criança a um serviço à família. In *Actas do congresso internacional – os mundos sociais e culturais da infância*. Braga: Universidade do Minho, pp. 123-131.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2005). A administração da escola de interesse público em Portugal – políticas recentes. In J. Formosinho, A. Fernandes, J. Machado & F. Ferreira. *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa, pp. 115-161.

- Formosinho, J. & Sarmiento, T. (2000). A escola pública como serviço social - problemática do prolongamento de horário. *GEDEI 1*, 7-27.
- Formosinho, J. (1986). A regionalização do sistema de ensino. In J. Formosinho. *A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada. O Ensino*. Braga: Universidade do Minho, pp. 1-13.
- Formosinho, J. (1988). Princípios para a organização e administração da escola portuguesa. In Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Ministério da Educação. *A gestão do sistema escolar: Relatório de seminário*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, pp. 53-102.
- Formosinho, J. (1989). De Serviço de estado a comunidade educativa: Uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 53-86.
- Formosinho, J. (1994). *Parecer 1/94. A educação pré-escolar em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Formosinho, J. (1996). Educação pré-escolar: Primeira etapa da educação básica, *Noesis*, 39, 26-28.
- Formosinho, João (1997a). O contexto organizacional da expansão da educação pré-escolar, *Inovação*, 10, 21-36.
- Formosinho, João (1997b). *Comentários à lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, lei-quadro da educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (1999). De serviço do estado a comunidade educativa: Uma nova concepção para a escola portuguesa. In J. Formosinho, A. Fernandes, J. Machado, F. Ferreira. *Comunidades educativas: Novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho, pp. 26-69.
- Formosinho, João (2000). A autonomia das escolas lógicas territoriais e lógicas afinitárias. In Joaquim Machado, João Formosinho & António Fernandes. *Autonomia contratualização e município – actas de seminário realizado em 24 de maio de 2000, no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas de Braga/Sul, pp. 45-52.
- Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In J. Formosinho; A. S. Fernandes; J. Machado & F. I. Ferreira, *Administração da Educação: Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Asa, pp. 13-52
- Freire, T. & Almeida, L. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Gomes, F. (1977). *A educação infantil em Portugal*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gomes, F. (1986). *A educação infantil em Portugal*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Gomes, F. (1996). *Estudo para a história da educação no século XIX*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Goode, J. & Halt, K. (1979). *Métodos em pesquisa social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

- Gray, D. (2004). *Doing research in the real world*. London: Sage.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção – o planeamento em ciências sociais*. Estoril: Príncipe Editora.
- Hespanha, P. (1999). Em torno do papel providencial de sociedade civil portuguesa. In *Cadernos de política social. Redes e políticas de solidariedade. Globalização e política social*. Lisboa: Associação Portuguesa de Segurança Social, pp. 13-42.
- Hespanha, P., Monteiro, A., Ferreira, A., Rodrigues, F., Nunes, M., Hespanha, M., Madeira, R., Hoven & R., Portugal, S. (2000). *Entre o estado e o mercado: As fragilidades das instituições de protecção social em Portugal*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Hill, M. & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Homem, L. (2002). *O jardim-de-infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Jacob, L. A História das IPSS – Dissertação de Mestrado <http://www.portaldapublica.pt/CVE/entidades/servico.htm?guid=%7BF32A0C07-FBD3-44DC-AD98-AF7BC4B40A62%7D>, consultado em 02/01/2012.
- Lemos, J. (1997). Comentários ao Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho. In Ministério de Educação, *Educação* Lemos, J. & Silveira, T. (1999). *Autonomia e gestão das escolas*. Porto: Porto Editora.
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa – fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Libório, H. (2004). *A Avaliação das Escolas: Desenvolvimento Organizacional e Ritualização*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lima, C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. & Sá, V. (2002). A participação dos pais na governação democrática das escolas. In J. Lima (Org.), *Pais e professores – um desafio à cooperação*. Porto: Edições Asa, pp. 25-92.
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974/1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (2002). Modernização, racionalização e optimização: Perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. In L. Lima & A. Afonso. *Reformas da educação pública democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 17-32.
- Lima, L. (2003). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. (2010). Concepções de escolas: Para uma hermenêutica organizacional. In L. Lima (Org.). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 15-57.
- Lima, P. (1981). *Inquérito sociológico*. Lisboa: Editorial Presença.

- Lima, P. (1988). Relações entre o estado e as autarquias. In *Poder Local Antologia*. Lisboa: Mosaico Editores, pp 177-179.
- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação abordagens qualitativa*. São Paulo: EPU-Editora Pedagógica e Universitária.
- Macedo, B. (1995). *A construção do projecto educativo de escola. Processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Machado, B. (1982). *Participação e descentralização - democratização e neutralização na constituição de 76*. Coimbra: Livraria Medina.
- Madail, F. (2007). *A Componente de Apoio à Família na educação pré-escolar: Um estudo e caso*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Magalhães, P. (1997). Um contributo para a história da educação de infância em Portugal. In M. Pinto & M. Sarmiento. *As crianças - Contextos e identidades*. Braga: Bezerra Editora, pp. 115-145
- Magalhães, G. (2009). *Um agrupamento com contrato de autonomia: Opiniões dos docentes*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marques, R. (1993). A Participação dos Pais na Vida da Escola como uma Componente do Modelo da Educação Pluridimensional. In Don Davies, Ramiro Marques e Pedro Silva, *Os Professores e as Famílias. A Colaboração Possível*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 105-114..
- Martins G. (s/d). Centralização e descentralização. In M. Silva & M. Tamen. *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 95-115.
- Marques, M. (1998). Comunidades educativas e parcerias. *Colóquio Educação e Sociedade*, 4, 123-140.
- Marques, R. (1993). A participação dos pais na vida da escola como uma componente do modelo da educação pluridimensional. In D. Davies, R. Marques & P. Silva, *Os professores e as famílias. A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 105-114.
- Martins, E. (2009) Rompendo fronteiras: a escola aberta às parcerias e à territorialização educativa. *Educação Unisinos* 13, 1 - janeiro/abril 2009, pp. 63-65. Disponível em http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/v13n1/art06_martins.pdf, consultado em abril de 2012.
- Martins, M. (2001). *As autarquias locais na União Europeia*. Porto: Edições Asa.
- Martins, M. (2007). *Os municípios e a educação. Estudo das modalidades de gestão das AEC*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, S. (2001). *As Associações de Pais e Encarregados de Educação na escola pública: Contributos para uma análise sociológica-Organizacional*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado.
- Matos, M. (1996). Projectos educativos e formação contínua: A temporalidade da escola e alguns equívocos. *Educação Sociedade & Culturas*, 6, 73-92.

- Meireles-Coelho C. (2002). *Educação Contemporânea (de 1789 a 1900, Cronologia de Documentos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Merton, R. (1971). Estrutura burocrática e personalidade. In E. Campos (Org.). *Sociologia da burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 105-124.
- Mialaret, G. (1976). *A educação pré-escolar no mundo*. Lisboa: Moraes Editores.
- Migueis, R. & Gaspar, F. (2004). Os contextos de formação e de prática educativa e a construção do conhecimento profissional por educadores de infância. Um estudo transcultural Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38, 173-190.
- Ministério da Educação (1989). *Reforma do ensino em Portugal, 1835-1869. Tomo I*. Lisboa: Área da Comunicação Gráfica.
- Ministério da Educação (1992). *Reforma do ensino em Portugal, 1890- 1899. Tomo I, Vol. III*. Lisboa: Área de Comunicações Gráfica.
- Ministério da Educação (1994). *Jardim-de-infância / família – uma abordagem interactiva*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (1996). *Pacto educativo para o futuro*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1997a). *Legislação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Lisboa: ME /DEB – Núcleo da Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (1997b). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica. Núcleo da Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Ministério da Solidariedade e Segurança Social.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e projecto educativo na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica – Núcleo da Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica
- Ministério da Educação, (2002). *Organização da componente de apoio família*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica – Núcleo da Educação Pré-Escolar.
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Mishra, R. (1995). *O Estado – Providência na sociedade capitalista: estudo comparativo das políticas públicas na Europa, América do Norte e Austrália*. Oeiras: Celta Editora.
- Mollo, S. (1979). *A escola na sociedade*. Lisboa: Edições 70.
- Moreira, D. (1994). *Planeamento e estratégias da investigação social*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Mo Moreno, B. (1986). *Os municípios portugueses nos séculos XIII a XVI, estudos de história*. Lisboa: Editorial Presença.

- Musgrove, F. (s/d). *Família, educação e sociedade*. Mem Martins: Rés-Editora.
- Neto-Mendes, A. (1995). *Escola Básica Integrada: a “nova” escola e os “velhos” professores – Estudo de caso*. Braga: Universidade do Minho.
- Neto-Mendes, A. (1999). *O trabalho dos professores e a organização da escola secundária: Individualismo e colegialidade numa perspectiva sócio-organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Neto-Mendes, A. (2007). *A participação dos municípios portugueses na educação e a reforma do estado - elementos para uma reflexão*. Actas do V congresso Luso-Brasileiro de política e administração da educação - por uma escola de qualidade para todos. Porto Alegre, Brasil: ANPAE (cd-rom).
- OCDE, (1989). *O ensino na sociedade moderna*. Porto: Edições ASA.
- OCDE (1992). *As escolas e a qualidade*. Porto: Edições Asa/Clube do Professor
- OCDE (1997). *Estudo da OCDE : 1997-1998*. Porto Edições ASA
- Oliveira, C. (1993). *Direito das autarquias locais*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Oliveira, B., Coragem, C. & Martins, É. (2000). *Manual para a elaboração da carta educativa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira – Formosinho (2002). *A supervisão na formação de professores II*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.
- Partilha, A. (2007). A História das IPSS's em Portugal (Instituições Particulares de Solidariedade Social). <http://jornalpartilha.blogspot.pt/2007/10/historia-das-ipsss-em-portugal.html> , consultado em 14 a (de) novembro de 2010.
- Peretz, H. (2000). *Métodos em sociologia*. Lisboa: Temas e Debates.
- Pinhal, J. (2004). Os municípios e a provisão pública de educação. In J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura. *Políticas e gestão local da educação – Actas do III simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.45-59.
- Pinhal, J. (2006). A Intervenção de município na regulação local da educação. In J. Barroso Org. *A Regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Coimbra: Educa – Unidade de I&D de Ciências da Educação, pp 101-128.
- Pires, E. (2007). As lógicas territoriais do desenvolvimento: diversidades e regulação. In *Interações Revista Internacional de Desenvolvimento Local*. V.8, (2). Campo Grande: Editora da Universidade Católica Dom Bosco.
- Popper, K (1963) *Conjectures and Regulations. The Growth of Scientific Knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul;
- Portugal (1976).Constituição da República Portuguesa. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Portugal (1977).Constituição da República Portuguesa. Lisboa: Texto editora
- Portugal (1996). *Pacto educativo para o futuro*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Prata, M. (2004). Autarquias e Educação: Das Competências Legais às Competências Morais – Uma Intervenção Emergente. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura. *Políticas e Gestão Local da Educação – Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.173-185.
- Quivy, R. & Campenhoudt, V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, C. & Marques, V. (2003). *Relações jardim-de-infância – família: representações e participação de Pais /Encarregados de Educação*. Porto: Universidade Portucalense.
- Reimão, C. (1997). A cooperação entre a escola e a família – uma exigência de modernidade. In P. d'Orey Cunha. *Educação em debate*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 139-165.
- Rocha, F. (1984). *Fins e objectivos do sistema escolar português – I período de 1826 a 1926*. Porto: Paisagem Editora.
- Romão, F. (2002). *Metodologia de Desenvolvimento de um sistema de Informação para uma Instituição Particular de Solidariedade Social*. Disponível em: <http://portal.ua.pt/thesaurus/default1.asp?OP2=0&Serie=0&Obra=30&H1=2&H2=>, consultado em 27/12/2011.
- Sabirón F. (1999). *Organizaciones escolares*. Zaragoza: Mira Editores.
- Sanches, M. (2009). Liderança da escola: Os caminhos transversais da complexidade e da sustentabilidade. In M. Sanches (Org.). *A escola como espaço social. Leituras e olhares de professores e alunos*. Porto: Porto Editora, pp. 95-124.
- Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, História <http://www.scml.pt/default.asp?site=historia>, consultado a 04/01/2012.
- Santos, I., Verde, V., Dimas, R. & Marinho, S. (2001). A administração educacional em contexto local. *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, 1, 55-65.
- Santos, M. (2008). Algumas lições de 20 anos de autonomia no ensino superior. In M. Miguéns (Org). *Autonomia das instituições educativas e novos compromissos pela educação: Actas/Seminário*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 37-48.
- Santos S. (1994). *Pela mão de alice: O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, S. (1999). *A Reinvenção solidária e participativa do estado*. Coimbra: Oficina do CES – Centro de Estudos Sociais, n.º 134. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/134.pdf> , consultado em 18 de Agosto de 2012.
- Saramago, J (2000) *A Caverna*. Alfragide Editorial Caminho
- Sarmento, J. (1993). *A escola e as autonomias*. Porto: Edições Asa.
- Sarmento, J. (1994). *A vez e a voz dos professores*. Porto: Porto Editora.

- Sarmento, J. (1998). Autonomia das escolas: Dinâmicas organizacionais e lógicas de acção. In *Actas do Seminário. A Territorialização das Políticas Educativas*. http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2_6.htm, consultado a 28 de julho de 2012.
- Sarmento, J. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Braga: Instituto de Inovação Educacional.
- Sarmento, T. & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas da relação das famílias com as escolas. *Revista Interações* 2 (2), 59-86. <http://nonio.eses.pt/interaccoes/index.htm> consultado em 04/05/2011.
- Sarmento, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sarmento, T. (2005). (Re)pensar a Interação Escola-Família. In *Revista Portuguesa de Educação* 18. Braga: Universidade do Minho, pp 53-55
- Serra, B. (2007). *Entrelaços escola poder-local: Atitudes e lógicas dos professores e dos autarcas nos processos da territorialização educativa*. Proença-a-Nova: Gráfica Proencense.
- Silva, E. (2010). Um olhar organizacional à luz das perspectivas de análise burocrática e política. In L. Lima (Org.). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 59-108.
- Silva, L. (1997). Orientações curriculares para a educação pré-escolar em Portugal – a participação dos educadores., *Actas do VII Encontro Nacional da APEI*, 51-61.
- Silva, I. (2002). Organizar a Componente de Apoio à Família. In G. Vilhena, I. Silva. *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 37-72.
- Silva, P. (1994). Relação escola-família em Portugal: 1974-1994 duas décadas, um Balanço, *Inovação*, 7 (3), 307-355.
- Silva, P. (1996). Pais professores: Uma relação em que uns são mais iguais que outros? *Educação Sociedade e Culturas*, 6, 179-190.
- Silva, P. (2002). Escola Família: Tensões e potencialidades de uma relação. In Jorge Ávila de Lima (org.). *Pais e professores um desafio à Cooperação*. Lisboa: Edições Asa.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, A. & Pinto, M. (1986). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, V. (2007). Escola e lógicas de acção organizacional: Contributos teóricos para uma análise sociológica da organização educativa <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a07v1554.pdf>, consultado a 28 de julho de 2012
- Silva, V. (2010). Escola, estratégias e convenções: Um olhar sociológico-organizacional a partir das representações docentes sobre a “autonomia” consagrada das escolas básicas. *Revista da Educação*, vol. XVII, n.º 2, pp. 5-28.

- Silveirinha L. (2007). *O fenómeno das explicações: Oferta procura e implicações no 12.º ano em estudo de caso*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Simão, V. (1973). *Educação...caminhos da liberdade: Discursos e declarações mais importantes do ministro da educação nacional... de 15 de janeiro de 1970 a 15 de janeiro de 1973*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- Simões, J. (2005). *Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas - a teia das lógicas de acção*. Porto: Edições Asa.
- Simões, J. (2010). *Auto-avaliação da escola – regulação de conformidade e regulação de emancipação*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Sousa, M. (1998). *Crianças (con)fundidas entre a escola e a família – uma perspectiva sistémica para alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, T. (2005). *Jardins-de-infância da rede pública entre a administração central e local*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Stoer, R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed.
- Teixeira, S. (1999). *Gestão das organizações*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal.
- Torres, C. (2005) Os mundos distorcidos de Ivan Illich e Paulo Freire. In A. Teodoro e C. Torres (Orgs). *Educação crítica e utopia. Perspectivas para o século XXI*. Porto: Edições Afrontamento, pp.83-100.
- Torres, L. (2011). Cultura organizacional em contexto escolar. In L. Lima, E. Silva, L. Torres, V. Sá, & C. Estevão. *Perspectivas e análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 109-152.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- UNESCO (1982). *Para uma Política de Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vala, J. (1990). Análise de Conteúdo. In Augusto Santos Silva. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 102-128.
- Valente M. O. (1998:13). Síntese. *Colóquio Educação e Sociedade*, 4, 11-14.
- Vasconcelos, T. (2000a). *A Educação*, n.º 94, ano 9, Setembro. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=94&doc=8126&mid=2>. Consultado em 21 de abril de 2011
- Vasconcelos, T. (2000b). Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de Desenvolvimento num Quadro de Pós-modernidade. *Revista Ibero-Americana de Eucación*, 22. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie22a05.htm>. Consultado em 15/09/2011
- Vasconcelos, T. (2003). *Educação de infância em Portugal. Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Vasconcelos, T. (2005). *Das casas de asilo ao projecto de cidadania: Políticas de expansão da educação de infância em Portugal*. Porto: Edições Asa.
- Vilarinho, E. (2000a). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977/1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vilarinho, E. (2000b). *Jornal a página da educação*, n.º 93, ano 9, Julho, p. 7. Reflexões em torno da rede nacional de educação pré-escolar. Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=93&doc=8090&mid=2>, consultado em 27/12/2011
- Vilarinho, E. (2001). *Jornal a página da educação*, n.º 108, ano 10, Dezembro. Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=108&doc=8604&mid=2>, consultado em 27/12/2011.
- Vilhena, G. (2002). Componente de Apoio à Família. In G. Vilhena & L. Silva *Organização da Componente de Apoio à Família* (pp. 11-22). Lisboa: Ministério da Educação.
- Villas-Boas, A. (2002). A relação escola família: Analisando perspectivas...desenvolvendo parcerias...*Investigar em Educação, 1*, pp. 147-176.
- Weber, M. (1990). Legitimate authority and bureaucracy. In Derek Pugh, *Organization theory. Selected readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 3-15.
- Yin, Z. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

LEGISLAÇÃO

Decreto de 28, de junho de 1821 – Permissão a qualquer cidadão de abertura de escolas das primeiras letras.

Decreto de 29 de março de 1911 – Reforma do ensino infantil, primário e normal.

Lei de 29, de junho de 1911 – Obrigação das Câmaras Municipais a satisfazerem os encargos com a instrução primária.

Decreto n.º 24402, de 24 de agosto de 1934 – Termina com a obrigatoriedade de as fábricas criarem creches para os filhos das mulheres trabalhadoras.

Decreto-Lei n.º 28 081, de 9 de outubro de 1937 – Extingue o ensino infantil oficial.

Decreto n.º 37 545, de 8 de setembro de 1949, estatuto do Ensino Particular.

Lei n.º 2120, de 19 de julho de 1963 - Promulga as bases da política de saúde e assistência.

Lei n.º 5/73, de 25 de julho - Reforma do sistema educativo. Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei Veiga Simão).

Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio – Comissões de gestão.

Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 25 de dezembro – Órgãos de gestão democrática.

Projeto-Lei de 14/5/75 – O objetivo era a criação da rede pública da educação pré-escolar.

Lei n.º 40/75, de 8 de novembro – Define o modelo de gestão das escolas do 1.º Ciclo, então escolas primárias.

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro – Regulamentador da gestão das escolas, define o modelo de gestão do ensino preparatório e secundário.

Decreto-Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro – Sistema público da educação pré-escolar.

Lei n.º 6/77, de 1 de fevereiro – Cria as escolas normais de educadores de infância

Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro – Define a participação dos pais e encarregados de educação no sistema nacional de ensino.

Lei n.º 79/77, de 25 de outubro – Lei do poder local, define as atribuições das autarquias e competências dos respetivos órgãos.

Lei n.º 1/79, de 2 de janeiro – Lei das finanças locais das autarquias.

Despacho Normativo n.º 122/79, de 1 de junho – Regulamenta a intervenção dos pais e torna obrigatória a existência de associações de pais só para os ensinos preparatório e secundário.

Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro – Estatuto dos Jardins-de-infância – cria o conselho consultivo com a representação de dois pais.

Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro – Estatuto de ensino particular e cooperativo.

Decreto-Lei n.º 125/82, de 2 de abril - Cria o Conselho Nacional de Educação.

Lei Constitucional n.º 1/82, de 30 de Setembro de 1982 – Primeira revisão da Constituição.

Decreto-Lei n.º 119/83, de 25 de fevereiro – Aprova o estatuto das Instituições Particulares de Solidariedade Social.

Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de março – Definição das competências municipais em relação a investimentos públicos.

Decreto-Lei n.º 100/84, de 29 de março – Lei das autarquias locais.

Lei 28/84 de 14 de agosto de 1984 – Lei de bases da segurança social.

Decreto-lei n.º 315/84, de 28 de setembro – Estende a aplicação da lei das associações de pais a todos os graus e modalidades de ensino.

Decreto-Lei n.º 89/85, de 1 de abril – Altera o estatuto das IPSS.

Decreto-Lei n.º 402/85, de 11 de outubro – Altera o estatuto das IPSS.

Decreto-Lei n.º 29/86, de 19 de fevereiro – Altera o estatuto das IPSS.

Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho – Regime de funcionamento dos conselhos pedagógicos e órgãos de apoio nas escolas preparatórias e secundárias.

Lei nº 46/86, de 14 de outubro/ Lei n.º 115/97 de setembro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro – Criação das Direcções Regionais de Educação.

Lei n.º 31/87, de 3 de julho – Os Municípios passam a estar representados no Conselho Nacional de Educação.

Despacho Normativo n.º 12/88, de 12 de março - Aprova as normas reguladoras dos acordos de cooperação entre os centros regionais de segurança social e as IPSS.

Decreto-Lei n.º 357/88, de 13 de outubro – Cria o conselho de direção do fundo de manutenção e conservação do património escolar.

Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro – Criação das escolas profissionais.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro – Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Bibliografia

Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de fevereiro – Regulamenta o funcionamento do concelho pedagógico e dos seus órgãos de apoio.

Lei n.º 53/90, de 4 de setembro – Autoriza o Governo a legislar em matéria de associação de pais.

Decreto do Presidente da República n.º 58/90, de 23 de outubro – Retificação da carta europeia da autonomia local.

Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro – Define o novo regime de constituição das associações de pais.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio – Define o novo regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Lei n.º 18/91, de 12 de junho – Alteração do regime de atribuições das autarquias locais e das competências dos respetivos órgãos.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto - regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares.

Despacho-Normativo n.º 75/92, de 20 de maio – Define o Regime Jurídico da Cooperação.

Despacho Normativo n.º 96-A/92, de 20 de junho – Aprova o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de agosto – Estabelece o regime de matrícula e frequência no ensino básico obrigatório.

Decreto-Lei n.º 239/ME/93, de 20 de dezembro - Procedimentos para a viabilização da participação das Associações de Pais e Encarregados de Educação.

Despacho Conjunto 186/ME/MSSS/MEPAT/96, de 3 de setembro – Cria, no âmbito do Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação, o Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 173/95, de 20 de julho – Define as regras para a expansão da educação pré-escolar.

Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de abril - Aprova medidas de combate à exclusão escolar, definindo o enquadramento legal para os Currículos Alternativos.

Despacho n.º 147-B/96, de 8 de junho – Criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

Portaria n.º 139/2007, de 29 de janeiro – Aprova o Regulamento do Registo das IPSS

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Despacho Normativo n.º 27/97, de 12 de maio, publicado a 2 de junho de 1997 – Rede escolar e criação de agrupamentos de escolas.

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho – Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respetivo sistema de organização e funcionamento.

Portaria n.º 583/97, de 1 de agosto – Horário dos estabelecimentos de educação pré-escolar – mais de 40 horas semanais.

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto – Normas de equipamento e material.

Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto – Normas de instalações.

Despacho Conjunto n.º 300/97, de 4 de setembro – Normas que regulamentam as participações familiares.

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro – Alteração à lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de bases do sistema educativo).

Circular n.º 17/98, de 2 de setembro (DEB) – Componente de Apoio à Família nos Jardins-de-Infância.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolares e dos ensinos básico e secundário.

Protocolo de Cooperação 28 de julho de 1998 – Assinado entre o ME/MSSS/ANMP

Decreto-Lei n.º 80/99, de 3 de março – Altera o Decreto-Lei n.º 372/90 – Confere novas condições para a participação dos pais na escola.

Lei n.º 24/99, de 22 de abril – Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

Despacho n.º 10319/99, de 26 de maio - Aprova a educação pré-escolar itinerante;

Lei n.º 159/99, de 14 de setembro – Quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais.

Lei n.º 169/99, de 18 de setembro – Quadro de competências, e regime jurídico de funcionamento, dos órgãos dos municípios e freguesias.

Despacho Normativo n.º 24/2000, de 11 de maio – Definição dos princípios orientadores para a organização do ano escolar.

Decreto Regulamentar n.º 12/2000 de 29 de agosto – Requisitos para a constituição de agrupamentos de escolas e procedimentos relativos à sua criação e funcionamento.

Bibliografia

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro – Define os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e gestão do currículo.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Perfil de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo.

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro – Sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.

Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro – Conselhos Municipais de Educação.

Lei n.º 41/2003, de 22 de agosto - Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro - Regulamenta os conselhos municipais de educação e aprova o processo de elaboração de carta educativa, transferindo competências para as autarquias locais.

Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro - Estabelece o regulamento para a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com percursos curriculares alternativos.

Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho – Normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família e de enriquecimento curricular.

Circular 17/DSDC/DEPEB/2007 – Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro - Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo

Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio – Define as normas a observar pelos estabelecimentos públicos de educação e ensino, nos quais funciona a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, no período de funcionamento dos respetivos estabelecimentos bem como na oferta das atividades de enriquecimento curricular, de animação e de apoio à família.

Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho - Estabelece o novo quadro de transferência de atribuições e competências para os municípios em matéria de educação.

Portaria n.º 1049 – A/2008, de 16 de setembro - estabelece os critérios e a fórmula de cálculo da dotação máxima de referência dos auxiliares de acção educativa e dos assistentes de administração escolar.

O Decreto -Lei n.º 55/2009, de 2 de março, Estabelece o regime jurídico aplicável à atribuição e ao funcionamento dos apoios no âmbito da Ação Social Escolar.

Despacho n.º 18987/2009 de 17 de agosto - Regula as condições de aplicação, para o ano letivo de 2009-2010, das medidas de ação social escolar, da responsabilidade do Ministério da Educação e dos Municípios.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto - estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré -escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Despacho n.º 14368-A/2010, de 14 de setembro, - Despacho que regula as condições de aplicação das medidas de ação social escolar nas modalidades de apoio alimentar, alojamento, auxílios económicos e acesso a recursos pedagógicos para o ano letivo 2010 – 2011.

Despacho n.º 8683/2011 de 28 de junho - que define as normas a observar pelos estabelecimentos públicos de educação e ensino nos quais funciona a educação pré -escolar e o 1.º ciclo do ensino básico no período de funcionamento dos respectivos estabelecimentos bem como na oferta das atividades de enriquecimento curricular e de animação e de apoio à família.

OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

- Atas dos Conselhos Municipais de Educação
- Atas dos Jardins-de-Infância.
- Acordos de Cooperação das Associações de Pais com a Autarquia.
- Acordos de Cooperação das IPSS com a Autarquia.
- Cartas Educativas das Autarquias.
- Estatutos das Associações de Pais.
- Planos Municipais.
- Projetos Educativos dos Agrupamentos de Escolas.
- Regulamentos Internos dos Agrupamentos de Escolas.
- Projetos Curriculares de Grupo dos Jardim de Infância.
- Regimentos/Regulamentos da Componente de Apoio à Família.
- Regulamentos das IPSS.

ANEXOS



ANEXO I

Guião de Entrevista Representante de Autarquia

A - Dados pessoais

- A.1. Idade
- A.2. Formação profissional
- A.3. Cargo na autarquia
- A.4. Anos de experiência no cargo
- A.5. Funções.

B- Autarquia

B.1. Dados sobre a Autarquia

- B.1.1. Participa em algum órgão de direção do Agrupamento de Escolas? Se sim qual?
- B.1.2. A Autarquia tem Plano Municipal de Intervenção Educativa
- B.1.3. Quem participa na elaboração do Plano Municipal de Intervenção Educativa?
- B.1.4. Na autarquia quem trata das questões relacionadas com a educação e em particular com a componente de apoio à família?
- B.1.5. Quem liderou o processo da implementação da componente de apoio à família nos jardins-de-infância?
- B.1.6. De que forma os Jardins de Infância fazem parte da Carta Educativa?

B.2. Autarquia como entidade promotora da Componente de Apoio à Família

- B.2.1. Quais os motivos que levaram a autarquia a ser entidade promotora da CAF?
- B.2.2. Como e por quem foi tomada a decisão?
- B.2.3. Que diligências foram efetuadas pela autarquia (reuniões, estudos, deslocação ao terreno) antes da implementação da CAF?
- B.2.4. Qual o papel dos agrupamentos de escolas na implementação da CAF?
- B.2.5. Foram estabelecidos protocolos com os agrupamentos?
- B.2.6. Existem outras entidades responsáveis pela CAF, para além da autarquia?

B. 2.7 Qual a opinião do Conselho Municipal da Educação na tomada de decisão da autarquia ser entidade promotora da CAF?

Nota: A alínea B.2. destina-se apenas à Autarquia que é entidade promotora

C - Organização e Funcionamento da Componente de Apoio à Família

C.1. Organização da Componente de Apoio à Família

C.1.1. Todos os Jardins-de-infância pertencentes à autarquia têm implementada a Componente de Apoio à Família?

C.1.2. De que modo a autarquia participa na organização dos almoços?

C.1.3. De que modo a autarquia participa na organização do prolongamento de horário?

C.1.4. A Autarquia oferece outras atividades de animação socioeducativa?

C.1.5. Todas as crianças podem participar nestas atividades?

C.1.6. Com quem costuma reunir para definir assuntos relacionados com a organização da CAF?

C.2. Funcionamento da Componente de Apoio à Família

C.2.1. Com quem foi estabelecido o horário de funcionamento da CAF?

C.2.2. A autarquia elaborou algum regulamento/Regimento de funcionamento da CAF?

C.2.3. A autarquia reúne com o Educador de Infância, Agrupamento de Escolas, Associação de Pais e IPSS para tratar de assuntos relacionados com o funcionamento da CAF? Com que regularidade?

C.3. Gestão e coordenação da Componente de Apoio à Família

C.3.1. Que meios recursos coloca a autarquia à disposição dos jardins-de-infância/Agrupamentos de Escolas/Associação de Pais/IPSS?

C.3.2. As mensalidades das crianças são realizadas de acordo com o Despacho n.º 300/97?

C.3.3. Quais os motivos que levaram a autarquia a selecionar como parceiros as Associações de Pais/ IPSS para a implementação da CAF? Quais as suas responsabilidades na gestão da CAF? De que forma se articulam?

C.3.4. Quem faz o recrutamento do pessoal da CAF?

C.3.5. Como vê a articulação entre a gestão pedagógica da CAF (responsabilidade dos órgãos de gestão) e a gestão dos recursos humanos e materiais (responsabilidade da autarquia).

C.3.6. A dotação orçamental do Ministério de Educação para a CAF é adequada?

D- Dificuldades/constrangimentos da Autarquia na CAF

D.1. Como Autarca quais as dificuldades e constrangimentos que sentiu na implementação e organização da CAF?

E - Vantagens e inconvenientes encontra no facto de ser a Autarquia/as Associações de Pais/as IPSS as prestadoras de serviço da CAF

E.1. Que vantagens e inconvenientes encontra no facto de serem as Associações de Pais/IPSS/ Autarquia as promotoras da implementação e organização da CAF?

F- Relacionamento institucional

F.1. Como caracteriza e aprecia a relação que tem ocorrido entre a autarquia e os outros parceiros da CAF, designadamente:

F.1.1 Órgão de Gestão do Agrupamento de Escolas;

F.1.2 Jardim-de-infância/Educador de Infância;

F.1.3 Associações de Pais;

F.1.4 IPSS;

F.1.5. Outros.

G - Há algo que não tenha sido questionado e que gostaria de acrescentar?



ANEXO II

Guião de Entrevista

Órgão de Gestão do Agrupamento de Escolas

A - Dados pessoais

- A.1. Idade
- A.2. Formação profissional. É detentor de alguma formação especializada? Em que área?
- A.3. Situação profissional. Há quantos anos leciona neste agrupamento de escola? Desde quando está na gestão?
- A.4. Formação para exercício de cargos de gestão
- A.5. Anos de experiência em cargos de gestão
- A.6. Integra ou integrou grupos de trabalho como seja de elaboração do projeto educativo; projeto curricular de escola, Regulamento Interno?
- A.7. Faz parte do Conselho pedagógico ou do Conselho geral?
- A.8. Faz parte do Conselho Municipal de Educação ou de outro órgão da Autarquia?

B - Dados sobre o Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas

- B.1. Quando foi constituído o Agrupamento de Escolas?
- B.2. Quantos elementos compõem o órgão de Gestão?
- B.3. Que tipo de relação estabelece com os jardins-de-infância?
- B.4. Que meio de comunicação utiliza para contactar com os educadores de infância?

C- Organização, Funcionamento e Gestão da Componente de Apoio à Família

C.1. Organização da Componente de Apoio à Família

- C.1.1. Todos os Jardins-de-infância pertencentes ao Agrupamento de escolas têm implementada a Componente de Apoio à Família?
- C.1.2. Como foram organizados os almoços?

C.1.3. Como foram organizados os prolongamentos de horário?

C.1.4. Qual o papel da direção executiva na organização da CAF?

C.1.5. Os Jardins-de-infância têm um regimento da CAF? Quem participou na sua elaboração?

C.1.6. Os educadores de infância participam na organização da CAF?

C.1.7. Existem outros parceiros, intervenientes na organização da CAF? Quem?

C.1.8. A CAF faz parte dos documentos institucionais do Agrupamento de Escolas?

C.2 Funcionamento da Componente de Apoio à Família

C.2.1. Com quem foi estabelecido o horário de funcionamento da CAF? O ano passado era assim e continua assim, não é definido com os pais. Só há reunião no final do ano. Pela primeira vez vai ser este mês.

C.2.2. As Assistentes Operacionais colaboram nas atividades da CAF? De que modo? Não

C.2.3. A CAF tem sido objeto de análise nos vários órgãos da escola? Sim no Conselho geral quando há questões como o desfasamento de horário.

C.2.4. No Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas constam diretrizes referentes ao funcionamento da CAF?

C.3 Gestão e Coordenação da Componente de Apoio à Família

C.3.1. Qual o papel da direção executiva na gestão da CAF?

C.3.2. Que elemento da direção executiva acompanha a CAF? O elemento responsável tem conhecimentos da educação pré-escolar?

C.3.3. Relativamente à CAF, que recursos coloca o Agrupamento de Escolas à disposição dos Jardins-de-Infância, da Associação de Pais ou das IPSS?

C.3.4. Como vê a articulação entre a gestão pedagógica da CAF (responsabilidade dos órgãos diretivos) e a gestão dos recursos humanos e materiais (responsabilidade da autarquia).

D - Dificuldades/constrangimentos da Direção Executiva na CAF

D.1. Como representante da direção executiva, quais as dificuldades e constrangimentos que sentiu/sente na implementação e organização da CAF?

E.1. Vantagens e inconvenientes na Associação de Pais ou IPSS

E.1.1. Que vantagens e inconvenientes encontra no facto de serem as Associações de Pais ou as IPSS as promotoras da implementação e organização da CAF?

E.2. Vantagens e inconvenientes na Autarquia

E.2.1. Que vantagens e inconvenientes encontra no facto de ser a Autarquia a promotora da implementação e organização da CAF?

F - Relacionamento institucional no Agrupamento

F.1. Como caracteriza e aprecia a relação que tem ocorrido entre a Direção Executiva com os outros parceiros do agrupamento, designadamente:

F.1.1. Jardim-de-infância/Educador de Infância;

F.1.2. Autarquia;

F.1.3. Associações de Pais;

F.1.4. IPSS;

F.1.5. Outros.

G - Há algo que não tenha sido questionado e que gostaria de acrescentar?



ANEXO III Guião de Entrevista

Diretores das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS)

A - Dados pessoais

- A.1. Idade
- A.2. Formação profissional
- A.3. Cargo na Instituição
- A.4. Anos de experiência no cargo e funções.

B- Dados sobre a IPSS

- B.1. Qual a forma jurídica da IPSS? (Santa Casa da Misericórdia, Centros Social e Paroquial, Associação de Socorros Mútuos ou Mutualidades)
- B.2. Quando se constituiu a IPSS?
- B.3. Que valências existem na instituição?
- B.4. Que pessoal está na valência da Educação Pré-Escolar?
- B.5. A IPSS tem CAF para as suas crianças?
- B.6. A quantos jardins-de-infância oferece a IPSS almoço e prolongamento de horário?
- B.7. Participa em algum órgão de direção do Agrupamento de Escolas? Se sim qual?

C - Organização, Funcionamento e Gestão da Componente de Apoio à Família.

C.1. Organização da Componente de Apoio à Família

- C.1.1. Onde é realizado o almoço? E o prolongamento de horário?
- C.1.2. De que forma é organizado o almoço? Com que intervenientes?
- C.1.3. Como é organizado o prolongamento de horário? Com que intervenientes?
Em que espaço?
- C.1.4. Têm um regimento da CAF? Quem participou na sua elaboração?
- C.1.5. Quem participa na organização da CAF? Educadores, agrupamento, autarquia?

C.1.6. Transportam as crianças do Jardim de Infância para a IPSS e vice-versa?

C.2. Funcionamento da Componente de Apoio à Família

C.2.1. Qual o horário de funcionamento da componente de apoio à família?

C.2.2. O horário de funcionamento responde às necessidades das famílias?

C.2.3. Quem faz o acompanhamento das crianças no prolongamento de horário?

C.2.4. Quem faz o acompanhamento das crianças no serviço de almoço?

C.2.5. Existem atividades organizadas fora do espaço onde é realizada a CAF?

C.3. Gestão e Coordenação da Componente de Apoio à Família

C.3.1. Quem coordena as atividades da CAF?

C.3.2. Quem faz a gestão financeira e a gestão dos recursos humanos?

C.3.3. A mensalidade das crianças é feita de acordo com o Despacho n.º 300/97?
Quem as calcula?

C.3.4. Que meios, recursos coloca a Autarquia à disposição da IPSS?

C.3.5. Quando surge um problema na CAF a quem se dirige para o solucionar?
Educador, Direção Executiva do Agrupamento de Escolas ou Autarquia?

D - Dificuldades /constrangimentos da IPSS na CAF

D.1. Como Presidente da IPSS quais as dificuldades e constrangimentos na implementação e organização da CAF?

E - Vantagens e inconvenientes da IPSS na CAF

E.1. Que vantagens e inconvenientes encontra no facto de ser a IPSS a promotora da implementação e organização da CAF?

F- Relação da IPSS com o Jardim-de-infância/ Agrupamento de Escolas e Autarquia

F.1. Como caracteriza e aprecia a relação que tem ocorrido entre a IPSS com os outros parceiros, designadamente:

F.1.1. Direção Executiva do Agrupamento de Escolas;

F.1.2. Autarquia;

F.1.3. Jardim-de-infância/Educador de Infância.

G - Há algo que não tenha sido questionado e que gostaria de acrescentar?

ANEXO IV
Guião de Entrevista
Presidente de Associação de Pais

A - Dados pessoais

- A.1. Idade
- A.2. Sexo
- A.3. Grau de parentesco em relação ao aluno
- A.4. Escolaridade
- A.5. Situação Profissional
- A.6. Há quantos tempo é presidente desta associação de pais?

B - Dados sobre a Associação de Pais

- B.1. Quando e como se constituiu a Associação de Pais?
- B.2. Quantos associados tem?
- B.3. Qual o número de Estabelecimentos de Educação que abrange a Associação?
- B.4. Como é a participação dos pais na Associação?
- B.5. Quais as competências da associação de pais?
- B.6. Como presidente da associação de pais em que reuniões do agrupamento/ jardim de infância e/ou da autarquia participa?
- B.7. Faz parte de algum órgão de direção do Agrupamento de Escolas? Se sim qual?

C - Organização, Funcionamento e Gestão da Componente de Apoio à Família (CAF)

C.1. Organização da Componente de Apoio à Família

- C.1.2. O Jardim-de-infância do qual é Presidente da Associação de Pais tem almoço e prolongamento de horário (CAF)?
- C.1.2. Como é que foi organizado o almoço?

C.1.3. Como é que foi organizado o prolongamento de horário?

C.1.4. Têm um regimento da CAF? Quem participou na sua elaboração.

C.1.5. O Educador de infância participa na organização da CAF?

C.2. Funcionamento da Componente de Apoio à Família

C.2.1. Qual o horário de funcionamento da componente de apoio à família?

C.2.2. O horário de funcionamento responde às necessidades das famílias?

C.2.3. Quem faz o acompanhamento das crianças no prolongamento de horário?

C.2.4. Quem faz o acompanhamento das crianças no serviço de almoço?

C.2.5. Existem atividades organizadas fora do espaço onde é realizada a CAF?

C.3 . Gestão e Coordenação da Componente de Apoio à Família

C.3.1. Quem coordena as atividades da CAF

C.3.2. Quem faz a gestão financeira e a gestão dos recursos humanos?

C.3.3. A mensalidade das crianças é feita de acordo com o Despacho n.º 300/97? Quem as calcula?

C.3.4. Que meios, recursos coloca a Autarquia à disposição da Associação de Pais

C.3.5. Quando surge um problema na CAF a quem se dirige para o solucionar? Educador, órgão de gestão do Agrupamento de Escolas ou Autarquia?

D - Dificuldades /constrangimentos da Associação de Pais na CAF

D.1. Como Presidente da Associação de Pais quais as dificuldades e constrangimentos na implementação e organização da CAF?

E - Vantagens e inconvenientes da Associação de Pais na CAF

E.1. Que vantagens e inconvenientes encontra no facto de serem as Associações de Pais as promotoras da implementação e organização da CAF?

F- Relação da Associação de Pais com o Jardim-de-infância/CE do Agrupamento de Escolas e Autarquia

F.1. Como caracteriza e aprecia a relação que tem ocorrido entre a sua Associação de Pais com os outros parceiros, designadamente:

F.1.1. Direção Executiva do Agrupamento de Escolas;

F.1.2. Autarquia;

F.1.3. Jardim-de-infância/Educador de Infância.

G - Grau de Satisfação dos pais/encarregados de educação na Componente de Apoio à Família

G.1. Os pais/EE tem conhecimento da organização, funcionamento e gestão da Componente de Apoio à Família? De que forma?

G.2. Os pais/EE dirigirem-se à associação de pais para obterem informações sobre a CAF?

G.3. Os pais são chamados a participar/intervir no prolongamento de horário da CAF?

G.4. Os pais/EE estão satisfeitos com a resposta que é oferecida aos seus educandos?

H - Há algo que não tenha sido questionado e que gostaria de acrescentar?



ANEXO V

Guião de Entrevista Educadores de Infância

A - Dados pessoais

- A.1. Idade
- A.2. Anos de serviço
- A.3. Situação Profissional
 - A.3.1 QA
 - A.3.2 QE
 - A.3.3 QZP
 - A.3.4 Contratada/o
- A.4. Há quantos anos é docente neste jardim-de-infância?
- A.5. Há quantos anos trabalha em Jardins-de-infância deste concelho?

B - Dados sobre o Jardim-de-infância

- B.1. Quantos lugares tem o JI em que trabalha?
- B.2. O Jardim-de-infância tem Associação de Pais legalmente constituída?
- B.3. Participa em algum órgão de direção, administração e gestão do Agrupamento de Escolas? Se sim qual?

C - Organização e Funcionamento da Componente de Apoio à Família

C.1. Organização da Componente de Apoio à família

- C.1.1. O Jardim-de-infância do qual é docente tem almoço e prolongamento de horário (CAF)? Desde quando?
- C.1.2. Como é que foi organizada a implementação do almoço?
- C.1.3. Como é que foi organizada a implementação do prolongamento de horário?
- C.1.4. A CAF tem regimento? Quem participou na sua elaboração?
- C.1.5. O Educador de infância participa na organização da CAF? De que forma?

C.2. Funcionamento da componente de Apoio à Família

- C.2.1. Qual o horário de funcionamento da CAF?
- C.2.2. A CAF funciona nas interrupções letivas?
- C.2.3. As crianças almoçam com outras crianças?
- C.2.4. Quem faz o acompanhamento das crianças no serviço de almoço?
- C.2.5. Quem faz o acompanhamento das crianças no prolongamento de horário?
- C.2.6. Existem atividades extracurriculares, na componente de apoio à família?
- C.2.7. De que forma é realizada a supervisão e o acompanhamento das atividades de animação socioeducativas e do almoço?

C.3. Gestão e Coordenação da Componente de Apoio à família

- C.3.1. Quem coordena as atividades da CAF, designadamente o trabalho do animador?
- C.3.2. Quem faz o recrutamento do pessoal que presta serviço na CAF?
- C.3.3. Quem faz a gestão do pessoal que presta serviço na CAF?
- C.3.4. A mensalidade das crianças é feita de acordo com o Despacho n.º 300/97?
- C.3.5. Quem calcula as mensalidades das crianças?
- C.3.6. Quem recebe as mensalidades das crianças?
- C.3.7. Que tipo de apoio é prestado pela Autarquia?
- C.3.8. Quando surge um problema na CAF a quem se dirige para o solucionar?
Associação de Pais, Direção Executiva do Agrupamento de Escolas, Diretor da IPSS ou Autarquia?

D - Dificuldades /constrangimentos do Educador de Infância na CAF

- D.1. Como Educador de Infância quais as dificuldades e constrangimentos que sentiu na implementação e/ou organização da CAF?

E - Vantagens e inconvenientes da Associação de Pais/IPSS/Autarquia na CAF

- E.1. Que vantagens encontra no facto de serem as Associações de Pais/IPSS/Autarquia as promotoras da implementação e organização da CAF?

F - Relacionamento institucional no Agrupamento

F.1. Como caracteriza e aprecia a relação que tem ocorrido entre o Jardim-de-infância com os outros parceiros do agrupamento, designadamente:

F.1.1. Direção Executiva do Agrupamento de Escolas;

F.1.2. Autarquia;

F.1.3. Associações de Pais;

F.1.4. IPSS;

F.1.5. Outros.

G- Há algo que não tenha sido questionado e que gostaria de acrescentar?



ANEXO VI

Guião de Entrevista

Animadores/Responsáveis pela Componente de Apoio à Família

A - Dados pessoais

- A.1. Idade
- A.2. Escolaridade
- A.3. Situação Profissional
- A.4. Anos de serviço
- A.5. Há quantos anos é animadora neste jardim-de-infância?
- A.6. Quais as suas funções
- A.7. Que entidade a contratou

B - Dados sobre a Componente de Apoio à Família

- B.1. Quantos lugares tem o JI onde trabalha?
- B.2. Quantas crianças almoçam? E quantas crianças frequentam o prolongamento de horário?
- B.3. Quantas pessoas trabalham na CAF?
- B.4. Que parceiros estão envolvidos na organização funcionamento e gestão da CAF?

C - Organização e Funcionamento da Componente de Apoio à Família

C.1. Organização da Componente de Apoio à família

- C.1.1. O Jardim-de-infância do qual é animador(a) tem almoço e prolongamento de horário (CAF)? Desde quando?
- C.1.2. Sabe como foi organizada a implementação do almoço?
- C.1.3. Sabe como foi organizada a implementação do prolongamento de horário?
- C.1.4. A CAF tem regimento? Quem participou na sua elaboração?
- C.1.5. Que elementos participam na organização da CAF? De que forma
- C.1.6. Que atividades organizam e realizam na componente de apoio à família?

C.2. Funcionamento da componente de Apoio à Família

- C.2.1. Em que espaço funciona a CAF?
- C.2.2. Qual o horário de funcionamento da CAF?
- C.2.3. A CAF funciona nas interrupções letivas?
- C.2.4. As crianças almoçam com outras crianças?
- C.2.5. Quem faz o acompanhamento das crianças no serviço de almoço?
- C.2.6. Quem faz o acompanhamento das crianças no prolongamento de horário?
- C.2.7. Existem atividades extracurriculares, na componente de apoio à família?
- C.2.8. De que forma é realizada a supervisão e o acompanhamento das atividades de animação socioeducativas? Com que frequência?
- C.2.9. Reúne com as educadoras de infância?
- C.2.10. Quem avalia a Componente de Apoio à família? De que forma?

C.3. Gestão e Coordenação da Componente de Apoio à família

- C.3.1. Quem coordena as atividades da CAF, designadamente o trabalho do animador?
- C.3.2. Quem fez o seu recrutamento de do restante pessoal que presta serviço na CAF?
- C.3.3. Quem faz a gestão do pessoal que presta serviço na CAF?
- C.3.4. A mensalidade das crianças é feita de acordo com o Despacho n.º 300/97?
- C.3.5. Quem calcula as mensalidades das crianças?
- C.3.6. Quem recebe as mensalidades das crianças?
- C.3.7. Que tipo de apoio é prestado pela Autarquia à CAF?
- C.3.8. Qual o contributo do agrupamento de escolas na componente de apoio à família
- C.3.9. Quando surge um problema na CAF a quem se dirige para o solucionar? Associação de Pais, Direção Executiva do Agrupamento de Escolas, Diretor da IPSS ou Autarquia?

D - Dificuldades /constrangimentos do Animador na CAF

- D.1. Como Animador quais as dificuldades e constrangimentos que sentiu/sente na implementação e/ou organização da CAF?

E - Vantagens e inconvenientes da Associação de Pais/IPSS/Autarquia na CAF

E.1. Como animadora que vantagens encontra no facto de serem as Associações de Pais/IPSS/Autarquia as promotoras da implementação e organização da CAF?

F - Relacionamento institucional no Agrupamento.

F.1. Como caracteriza e aprecia a relação que tem ocorrido entre a CAF com os outros parceiros do agrupamento, designadamente:

F.1.1. Educador de Infância;

F.1.2. Direção Executiva do Agrupamento de Escolas;

F.1.3. Autarquia;

F.1.4. Associações de Pais;

F.1.5. IPSS.

G - Há algo que não tenha sido questionado e que gostaria de acrescentar?



ANEXO VII

GRELHA I

Análise e categorização das entrevistas efetuadas no *Concelho do Mar*

**Entidade que promove o serviço da componente de apoio à família:
Associação de Pais**

Domínios	Código	Categorias	Subcategorias	Referências por Categoria		Total Entrevistados (N)
				Entrevista	N.º	
Organização da Componente de Apoio à Família	A	A1. Serviços oferecidos Extracurriculares	A1.1 Existem	MC1; MA13, MP10;	3	13 (1MC+3MD+3ME+3MP+3MA)
			A1.2 Não existem	MA12; ME15	2	
		A2. Almoço	A2.1 Tem oferta de almoço	MC1; MD2; ME7; MP8; ME5; MA11; MD4, MD3; MA13; MP9	13	13 (1MC+3MD+3ME+3MP+3MA)
			A2.2 Não tem		0	
		A3. Prolongamento	A3.1 Sim	MC1; MD4, MA11; MD3; MA12; MA13; MP10; MD4; ME6;	9	13 (1MC+3MD+3ME+3MP+3MA)
			A3.2 Não		0	
		A4. Existência de regimento	A4.1 Sim	MC1; MD2; MA11; MP8; MP9; MD3; MA13; MA12; ME5; ME6; MP10; MD4; ME7	13	13 (1MC+3MD+3ME+3MP+3MA)
			A4.2 Não		0	
		A5. Existência de planificação	A5.1 Sim	MD2; ME5; MA11; MP10;	4	13 (1MC+3MD+3ME+3MP+3MA)
			A5.2 Não	MD4;	1	
		A6. Participação do educador de Infância	A6.1 Sistemáticamente	MP9; MP8; MD3; MP10; ME6; MA12;	6	13 (1MC+3MD+3ME+3MP+3MA)
			A6.2 Pontualmente	ME7; ME5	2	
			A6.3 Nunca	MD4	1	

		A7. Participação Autarquia	A7.1 Sistemáticamente	MC1; MD2; ME5; MP8. MA11; ME7 MA13; MP10	8	13 (1MC+3MD+3ME+3MP+3MA)
			A7.2 Pontualmente	ME6; MD4	1	
			A7.3 Nunca	MA12; MP9	2	
		A8. Participação do Agrupamento de Escolas	A8.1 Sistemáticamente	MC1; MP8;	2	13 (1MC+3MD+3ME+3MP+3MA)
			A8.2 Pontualmente	MD4; MA11; MD3; MP10; MP9	5	
			A8.3 Nunca	ME5; ME6;MA12; MA13; MD2	5	
		A9. Participação Das associações dos pais e dos pais	A9.1 Sistemáticamente		0	13 (1MC+3MD+3ME+3MP+3MA)
			A9.2 Pontualmente	MD3; MD2;MD4; MRE5; MA1; ME6 P10;	7	
			A9.3 Nunca		0	
Funcionamento da Componente de Apoio à Família	B	B1. Em articulação com a componente letiva	B1.1 Sim	MC1; MD2; ME5; MP8; MA11; ME7	6	13 (1MC+3MD+3ME+3MP+3MA)
			B1.2 Às vezes	MP10; MD4; ME6	3	
			B1.3 Não		0	
		B2. Tendo em atenção as necessidades das famílias	B2.1 Sim	MD2; MP8 MD3; MP10; MP9; MA11; ME5; MC1	8	13 (1MC+3MD+3ME+3MP+3MA)
			B2.2 Não	MD4	1	
		B3. Atividades fora do espaço sala	B3.1 Tem	MP8; ME7; MA13; MA11; MP10; MP9	6	9 (3ME+3MP+3MA)
			B3.2 Não tem	ME5;	1	
		B4. Espaço Físico	B4.1 Sala	MD3; MP10; MA13; ME7	4	12 (3MD+3ME+3MP+3MA)
			B4.2 Noutra sala mas no mesmo espaço	ME5; MA11	2	
			B4.3 Outro local	MD4;MP9;MA12;ME6	4	
		B5. Transporte	B5.1 Tem	MD4	1	13 (1MC+3MD+3ME+3MP+3MA)
			B5.2 Não tem	MD3; ME2	2	

Gestão e Coordenação da Componente de Apoio à Família	C	C1. Recursos humanos	C1.1 Suficientes	MC1;MP9; ME3;MP10 MA11;MP8	6	13 (1MC+3MD+ 3ME+3MP+3 MA)
			C1.2 Insuficientes	MA13; ME6; MD3; MC1	4	
		C2. Recursos financeiros	C2.1 Suficientes	MC1; MA11; MP10; ME5; MP8; MA13 MP10; ME7	8	13 (1MC+3MD+ 3ME+3MP+3 MA)
			C2.2 Insuficientes		0	
			C2.3 Sem dados	MD4;ME6	2	
		C3. Recursos educativos	C3.1 Suficientes	MC1	1	13 (1MC+3MD+ 3ME+3MP+3 MA)
			C3.2 Insuficientes		0	
			C3.3 Sem dados		0	
		C4. Recursos materiais e equipamentos	C4.1 Suficientes	MC1; MA13; MP10; ME6; MP8	4	13 (1MC+3MD+ 3ME+3MP+3 MA)
			C4.2 Insuficientes	ME7; MD3	1	
		C5. Parceiros locais	C5.1 Existentes	MC1; MD4; MD2; ME6	4	4 (1MC+3MD)
			C5.2 inexistentes			
		C6. Coordenação	C6.1 Sim	ME5, ME6; ME7; MA13; MD4; MA11; MP8; MD; 3MP10	10	12 (3MD+3ME+ 3MP+3MA)
			C6.2 Não		0	
		C7. Supervisão pedagógica	C7.1 Sistemáticamente	MD3; ME7; MP10; ME6;MA12	5	12 (3MD+3ME+ 3MP+3MA)
			C7.2 Pontualmente	ME5	1	
			C7.3 Nunca	MD2; MP9; MA11, MA13	4	
		C8. Avaliação	C8.1 Mensal	MA11; MA13	2	9 (3MD+3ME+ 3MA)
			C8.2 Trimestral	MA12, ME6; MD3; MA13	4	
			C8.3 Anual	MA12;ME7	2	
			C8.4 Inexistente	ME5	1	

Dificuldades/Vantagens na gestão da Componente de Apoio à Família	D	D1. Gestão financeira	D1.1 Suficientes	MC1; ME7; MA11; MA13; MP8; MP10	6	12 (3MD+3ME+ 3MA+3MP)
			D1.2 Insuficientes		0	
		D2. Relação com os outros	D2.1 Excelente	MP9; MA11	2	13 (1MC+3MD+ 3ME+3MP+3 MA)
			D2.2 Boa	MC1; MA11; ME3; MP8; MD3	5	
			D2.3 Má	MD2; ME7	2	
			D2.4 Inexistente	MD2; ME5	2	
		D3. Falta de recursos materiais	D3.1 Sim	MD3; MP10	2	12 (3ME+3MA+ 3MP+3MD)
			D3.2 Não	MP8	1	
		D4. Falta de Infraestruturas	D4.1 Sim	MA11; MD3; ME7; MA13; MP10; ME6	6	12 (3ME+3MA+ 3MP+3MD)
			D4.2 Não		0	
		D5. Pagamento dos funcionários	D5.1 Tem dificuldades	MP8; MP10	2	3 (3MP)
			D5.2 Não tem dificuldades		0	
		D6. Falta de pessoal com formação	D6.1 Sim	ME5; ME7; MA11; MP8; MC1; MD2	6	13 (1MC+3MD+ 3ME+3MP+3 MA)
			D6.2 Não		0	
		D7. Não têm			0	

Papel da entidade promotora – Associação de Pais	E	E1. Conhecimentos da CAF	E1.1 Sim		0	12 (3ME+3MA+3MP+3MD)
			E1.2 Não	MD2; ME5; MD3; MP8; MA13; MP10	6	
		E2. Responsabilidade	E2.1 Sim	ME5; MP8	2	12 (3ME+3MA+3MP+3MD)
			E2.2 Não		0	
		E3. Qualidade dos materiais	E3.1 Sim		0	12 (3ME+3MA+3MP+3MD)
			E3.2 Não	ME6	1	
		E4. Articulação entre os ciclos	E4.1 Existente	MA11; MD4	2	12 (3ME+3MA+3MP+3MD)
			E4.2 Inexistente	ME5	1	
		E5. Dificuldades na gestão de recursos	E5.1 Sim	MA12; MA11; MA13	3	6 (3MA+3MP)
			E5.2 Não	MP10	1	
			E5.3 Por vezes		0	
		E6. Agrupamentos corresponsáveis	E6.1 Sim	MA11;	1	12 (3ME+3MA+3MP+3MD)
			E6.2 Não	MD3; MA13, MA12; ME6; MD4	5	
			E6.3 Às vezes		0	
E7. Vantagens no facto das associações de pais serem as prestadoras da CAF	E7.1 Sim	MC1; MP8; MD3; MP10	4	10 (1MC+3MD+2ME+2MP+2MA)		
	E7.2 Não	ME5; MA13; MD4	3			
E8. Inconvenientes no facto das associações de pais serem as prestadoras da CAF	E8.1 Sim	MC1; MD2; ME5; MP8; MD3; ME7; MA13; MP10	8	10 (1MC+3MD+2ME+2MP+2MA)		
	E8.2 Não	MA11; MD4	2			
Grau de satisfação dos pais/EE	F	F1. A Associação tem conhecimento Informalmente	F1.1 Sim	MP9	1	3 (3MP)
			F1.2 Não	MP10; MP8	2	
		F2. Os pais Mostram-se satisfeitos	F2.1 Sim	MP9;ME7;MP10	3	9 (3MP+3ME+3MA)
			F2.2 Não		0	
			F2.3 Não referem		0	
		F3. Gostam dos trabalhos que os filhos fazem	F3.1 Sim	MP10	1	3 (3MP)
			F3.2 Não		0	
F3.3 Não referem			0			

Grelha 1.1 - Frases ilustrativas dos Domínios e Categorias de análise constantes na grelha 1

Domínios	Categorias	Subcategorias	Frases Ilustrativas
Organização da Componente de Apoio à Família (CAF)	A1	A1.1	<p>“A autarquia oferece imensíssimas coisas: esta é uma das autarquias do país que mais coisas oferece [...] desporto, na promoção da prática desportiva, tendo escolhido como modalidade preferencial para trabalharmos a nossa rapaziada pequenita a natação. [...] Nós hoje somos muito exigentes para com a nossa criançada que quase estão proibidas de brincar e nós não queremos isso e há um conjunto de ações para promover a prática da brincadeira, da relação lúdica com a vida com os colegas etc. [...] a lógica é esta, haver um conjunto de ofertas, estão todas desenhadas no Plano Municipal de Intervenção Educativa, mas com resta centralidade: desporto, cultura, e promoção de cidadania com cuidados especiais para o ambiente e o recreio” (MC1).</p> <p>“À terça é a música, que está a decorrer, que vem um professor cá a dar aula de música e é organizado por grupos, são quatro grupos” (MA13)</p> <p>“Temos música” (MP10).</p>
		A1.2	<p>“Não, neste momento não. Já decorreram (MA12).</p> <p>“Não” (ME15).</p>
	A2	A2.1	<p>“ Para os almoços a autarquia tem uma cozinha, que cumpre todos os requisitos legais, nomeadamente o número de controlo veterinário. [...] A nossa cozinha deu-nos muito trabalho, foram tempos penosos mas tem todas as competências técnicas e tem uma prestação de serviços feita obviamente por concurso público, de uma empresa privada, que dá tudo o resto: os recursos humanos e géneros para fazer a produção e... há três anos, incluímos também a prestação de serviços de distribuição, porque era a câmara que fazia o serviço de distribuição [...] temos ganhos financeiros, libertámos logística. [...] a Câmara, depois tem a associação de pais como entidade parceira para gerir o controlo dos almoços, da mala térmica entregue pela empresa, ao prato da criança e depois todo o trabalho de devolução, de registo e de controlo de qualidade. As associações são parte no processo de controlo de qualidade [...] No fundo a Câmara tem estes três parceiros muito importantes: a empresa prestadora de serviços, de produção e distribuição e as associações de pais” (MC1).</p> <p>“Sim. Foram implementados por necessidade das educadoras e por verem as experiências dos outros em que já funcionavam” (MD2).</p> <p>“Não sei. Só sei que ela aqui é implementada pela câmara municipal” (ME7).</p> <p>“Sim. Eu suponho que tenha a ver com a obrigatoriedade que o Ministério da Educação colocou, através da lei” (MP8).</p> <p>“Desde... aí a uns 11 anos. Foi a câmara que implementou. Sempre, sempre, sempre, sempre com a participação da associação de pais” (ME5)</p> <p>“Houve dois que foi logo ao início depois os outros ao longo dos anos foram aparecendo” (MD2).</p> <p>“Desde sempre” (MA11).</p>

		<p>“ Foi feito um levantamento das necessidades efetivas dos pais que necessitavam desse serviço e através da associação de pais implementou-se, ou seja, disponibilizou-se o serviço para as crianças que dele necessitam” (MD3). “ Foram os próprios pais. Até foi a partir de uma mãe quer era educadora dos apoios aqui [...] foi ela que arrancou com o almoço” (MA13). “ O almoço é por <i>catering</i>, é um serviço que a Câmara organiza. Não é nada confeccionado cá. [...] Associação de pais paga à câmara os almoços que são servidos” (MP10) “Todos os almoços funcionam fora dos jardins-de-infância. Um numa IPSS [...] e na associação de pais e amigos das crianças...” (MD4). “ O almoço foi implementado nesta salinha. As educadoras é que davam apoio, entretanto foi construída a instituição. Aqui não foi a associação de pais” (ME6). “O almoço e o prolongamento iniciaram em 2001. [...] O almoço surgiu, porque as crianças já almoçavam no jardim-de-infância e não havia condições, o espaço era pequeno, também era complicado para a auxiliar e para as educadoras, porque tinham que ser elas a prestar o serviço. Então, como havia uma grande procura deste serviço, do apoio ao almoço, com a parceria da instituição, aliás o edifício é da câmara, começaram a responder a essa necessidade” (MA12). “O almoço é na IPSS e é fornecido pela câmara” (MP9).</p>	
	A2.2		Não há referências
A3	A3.1		<p>“A lógica que existe, nas várias componentes de parceria que a câmara tem com as associações de pais está na gestão do almoço e do prolongamento do horário. As associações de pais criaram condições em termos de recursos humanos, a câmara criou-lhes condições em termos de edifício [...] do mobiliário, do material didático, para fazer a componente de apoio à família” (MC1). “Eu penso que desde 1998, julgo que começou a funcionar em ATL. Julgo que iniciou com a educadora da altura e com a associação de pais” (MA11). “ Foi através do levantamento das necessidades na altura das inscrições e em reunião de pais de preparação do ano letivo” (MD3). “Começaram os dois ao mesmo tempo, almoço e prolongamento. Foram essas as condições” (MA13). “O almoço e o prolongamento são feitos no mesmo espaço e isso é um bocado complicado gerir as duas coisas. [...] Temos que arrumar tudo até às três e meia para limpar e para organizar o prolongamento. Lá está, começa logo a hora do lanche. [...] o mesmo espaço tem que ser dividido um, pouco em dois. Temos 24 crianças num espaço único para as duas coisas. Torna-se um bocado complicado. O espaço é muito pequeno, vale o exterior quando se pode” (MP10). “ O prolongamento de horário é igual ao almoço. Associação vai buscar as crianças” (MD4). “O prolongamento começou na instituição há uns 8 anos” (ME6). “Isto também foi visto pelos pais terem necessidade” (ME7).</p>

			“Com o prolongamento de horário foi a mesma coisa, mas não existia no jardim, começou a existir aqui na instituição” (MA12).
		A3.2	Não há referências
	A4	A4.1	<p>“Nós temos regras que estão definidas com alguma clareza, embora sem pormenor. Não temos um regulamento geral [...] os acordos com cada associação de pais tem a matriz igual [...] a diferença está nos valores porque o mesmo é determinado à dimensão, à quantidade de crianças que tem cada serviço e às atividades [...] há uma relação direta e objetiva com a realidade de cada associação e é essa proporção que faz a diferença dos valores [...] os regulamentos acrescenta a mania e a obrigatoriedade, a pressão das inspeções sobre as câmaras para regulamentarem tudo é crescente. Eu não acho que isso seja um bom caminho [...] é preciso apostarmos na boa gestão, na qualidade da gestão, na gestão do bom senso, da gestão da responsabilidade” (MC1).</p> <p>“ Quase todas as associações de pais têm regulamentos internos de funcionamento, por causa dos atrasos no pagamento, dos horários. Em regra, sobre o pormenor da gestão do serviço” (MC1).</p> <p>“Penso que sim” (MD2) “As educadoras e a associação de pais participaram na sua elaboração” (MD2).</p> <p>“Temos um regulamento [...] quem o elaborou foi a associação de pais” (MA11).</p> <p>“Temos um regulamento interno da associação [...] foram os elementos da associação, da anterior direção, que o elaboraram. [...] Vamos adequar” (MP8).</p> <p>“Cada jardim-de-infância tem o seu regimento do CAF [...] é feito em colaboração com as associações de pais, porque as realidades são muito diferentes (MD3).</p> <p>“Tem. No início fui eu que elaborei, embora ele agora tenha sofrido algumas alterações pela associação de pais” (ME5)</p> <p>“Regulamento, tem [...] Foi a associação de pais que o elaborou” (MA13).</p> <p>“ Tem regulamento está afixado [...] já foi feito por outras associações na associação anterior, no ano anterior ou no outro anterior” (MP10).</p> <p>“ Têm. Não sei, mas acho que foi a direção” (MD4).</p> <p>“Tem. Penso que as educadoras e a educadora que está na CAF” (ME6)</p> <p>“Tem um regulamento. [...] Fui eu e foram os elementos da direção (MA12)</p> <p>“ Não sei” (MP9).</p> <p>“Tem. Não sei quem o elaborou” (ME7)</p>
		A4.2	Não há referências
	A5	A5.1	<p>“A nível da planificação as educadoras participam, penso que a maior parte delas participou este ano pela primeira vez. A planificação é feita em conjunto com o 1.º ciclo” (MD2).</p> <p>“ A educadora participa na planificação da CAF que é mensal” (ME5).</p> <p>“Somos obrigados a fazer uma planificação anual. Nós trabalhamos em parceria com a escola e com a Pré” (MA11).</p>

		<p>“Nós temos um plano de atividades que a educadora que está a coordenar tem conhecimento dele e se alguma coisa não estiver dentro dos critérios ou que não ache bem, com certeza que nos dirá” (MP10).</p>
	A5.2	<p>“As atividades estão planificadas semanalmente e para cada dia da semana [...] As educadoras não planificam” (MA13). “Não participam e não têm planificação da CAF” (MD4).</p>
A6	A6.1	<p>“Sim, sim [...] participa na organização quer a nível de atividades, quer nos a dar orientação. Por exemplo, não há nenhuma atividade, que eles façam lá, que depois se repita com as crianças” (MP8). “Sim, sim” (MD3). “Sim [...] na planificação e na supervisão da CAF” (ME7) “Sim, a supervisão da CAF é da educadora” (MP10) “Sim [...] as educadoras aqui do jardim estão lá, vão à CAF duas vezes por semana” (ME6) “Tenho sempre a ajuda das educadoras, que me dão sempre também o seu parecer” (MA12) “Pois claro” (MP9).</p>
	A6.2	<p>“A participação do educador na CAF é apenas na planificação” (ME5)</p>
	A6.3	<p>“Não participam” (MD4).</p>
A7	A7.1	<p>“A nossa lógica é assim [...] O nosso parceiro é a associação de pais. Não precisamos de quem tome conta de nós. A Câmara tem uma relação com a educadora, tem uma relação com o agrupamento. Agora na relação normal para gerir a componente de apoio à família, as nossas reuniões são na câmara e cada uma das associações de pais” (MC1). “Sempre que pedimos um apoio, mesmo a nível de instalações ou de material, portanto eles tentam fazer [...] a única coisa mal que eu vejo é que não há uma reunião connosco. São feitas reuniões com as associações de pais e connosco não” (MD2). “As refeições, pontualmente transporte quando solicitado nas interrupções letivas, manutenção do espaço e [...] há os protocolos que entretanto as associações estabelecem com a câmara” (ME5). “Eles dão uma verba, acho que existe um acordo de cooperação que é feito [...] depois nós temos que apresentar o projeto, o relatório de contas e isso tudo e depois é através desse documento que eles analisam e que atribuem a verba” (MA11). “A autarquia coloca vários meios e vários recursos. Celebramos um protocolo que tem deveres e direitos, para ambas as partes. Ao abrigo desse protocolo, nós recebemos apoio financeiro por parte deles, recebemos também apoio daquilo que precisamos. [...] empréstimo do autocarro, cedem os espaços culturais para visitas. [...] também nos ajudam na gestão [...] exemplo tivemos a ASAE e deram-nos apoio jurídico para resolvermos os problemas de higiene e segurança” (MP8). “é através dos apoios, dos protocolos, sei que existem assim coisas” (MA13). “Eles estão sempre disponíveis” (ME7).</p>

			“Nós temos um plano de atividades e um relatório de contas que temos que fornecer à Câmara todos os anos. Mediante esses relatórios é-nos atribuída uma verba para ajuda de custos. [...] Nas saídas temos o autocarro para levar os meninos. Temos essa facilidade” (MP10)
		A7.2	“Temos uma boa relação. Este ano tivemos algumas conquistas” (ME6) “Existe mas é pontual, não há reuniões periódicas” (MD4).
		A7.3	“a autarquia não dá nada” (MA12). “Quando a associação de pais se constituiu, não houve uma boa aceitação, uma boa relação com a câmara. Agora com a nova direção continua. Insistimos com a câmara que a função de uma associação de pais não é fazer uma gestão de ATL. Mas parece-me que eles não compreendem isso ou então acham que as associações de pais só servem para gerir ATL, quando está muito longe de ser isso. Nós não pretendemos. [...] achamos que a IPSS faz muito bem esse papel, não pretendemos interferir” (MP9). “Não recebemos nada” (MP9).
	A8	A8.1	“Muito bom. Em primeiro lugar, porque a Câmara não se mete onde não é chamada. Um dos problemas que existe, neste modelo, é que há muitas situações, no nosso país, em que as Câmaras se metem, por exemplo, nos processos eleitorais dos agrupamentos, por questões partidárias, por questões disto e daquilo. Aqui a Câmara não se mete literalmente em nada. A respeitabilidade pela vida dos órgãos de gestão é total: quem tem que eleger, elege, quem tem que influenciar, influencia, quem tem que fazer campanha, tem. Nós não temos nada a ver com isso. [...] há uma grande respeitabilidade e os nossos agrupamentos aceitam com muita intensidade, serem parte de todo o processo, nomeadamente têm assento todos no Conselho Municipal de Educação e, portanto, são parceiros permanentes, somos uma equipa, de vez em quando há um ou outro problema, felizmente muito pontual e julgo que é esta relação de mútua respeitabilidade e de assunção de responsabilidades de cada parceiro, que sabe bem o que é que tem para fazer, que justifica termos uma ambiência muito saudável” (MC1) “Estão disponíveis a qualquer solicitação” (MP8).
		A8.2	“Damos fotocópias, computadores emprestados” (MD4). “Eles não sentem que a responsabilidade pedagógica é nossa. Por vezes nem a Câmara sente isso [...] mas é nossa obrigação e nós não prescindimos desse direito e desse dever” (MD3). “Sempre que preciso de alguma coisa ou sempre que tenho uma dúvida, sou esclarecida e respondem-me prontamente” (MP10). “Apesar de não sermos reconhecidos pela Câmara, o agrupamento reconhece-nos (MP9).
		A8.3	“ Eu não sei, eu não sei muito bem responder-lhe a isso. [...] Eu acho que não intervém basicamente nada. [...] Associações de pais dizem-me que nós não temos nada a ver com o agrupamento” (MA11)

			<p>“Não é um agrupamento que valorize o nosso trabalho” (ME6).</p> <p>“O agrupamento não dá nada” (MD2).</p> <p>“A relação é ótima, mas não participam em nada” (ME5)</p> <p>“Nenhuma” (MA13).</p> <p>“Nada” (MA12).</p>
	A9	A9.1	<p>Não há referências</p>
		A9.2	<p>“eu não tenho acesso, digamos, às associações de pais. Porque acho que era importante também ter reunião com elas, precisamente para colmatar falhas. [...] Com a maioria penso que...é positiva embora nalguns já tenha sido melhor” (MD2).</p> <p>“Há associações de pais com as quais há um trabalho muito giro. [...] A postura de uns não tem nada a ver com a postura de outros [...] a maior parte deles adota uma postura de: eles é que sabe, eles é que não sei que...não há hipóteses”(ME5)</p> <p>“Depende da associação de pais” (MA11)</p> <p>“Elas não se entendem muito bem e às vezes reflete-se aqui” (MD4)</p> <p>“Como lhes é atribuído muitas competências (aos pais), acham que as CAFs são autónomas, são organismos à parte da escola” (MD3)</p> <p>“São parceiros ativos” (ME6).</p> <p>“Não se interessam o suficiente” (MP10).</p>
		A9.3	<p>Não há referências</p>
Funcionamento da Componente de Apoio à Família	B1	B1.1	<p>“Vejo muito bem, com uma ou outra exceção que sempre surge quando há pessoas, meia volta há problemas relacionais, faz parte da natureza humana. [...] também, não exatamente porque a lei manda, nós dispensávamos a lei, mas porque assim deve ser. A Educadora tem um conjunto de competências muito importantes para que o serviço cumpra bem os seus objetivos e, portanto, houve um ou outro caso, que não fui facilmente entendível, mas todos foram aprendendo que esse óbvio tinha que ser praticado por todos e funciona muito bem, com muito poucas exceções, pontuais.” (MC1)</p> <p>“A educadora acaba por ter que fazer esforço nesse sentido” (MD2)</p> <p>As planificações mensais que fazemos aquilo no fundo é um proforma. [...] há coisas que não funcionam [...] considero que a CAF devia de facto ter outro tipo de atividades precisamente para complementar a atividade do jardim de infância” (ME5).</p> <p>“Nós trabalhamos muito em parceria com escola e o pré-escolar, nós não trabalhamos à parte. [...] também depende a educadora, se for dinâmica que também queira interagir connosco é tudo ótimo” (MA11).</p> <p>“Animadora partilha com a educadora. [...]Por exemplo, não há nenhuma atividade, que eles façam lá, que depois se repita com as crianças” (MP8).</p> <p>“antigamente era só fichas. E eu disse:- vocês têm tanta coisa para fazer, de trabalhos [...] e elas mudaram e foi quando elas fizeram a tal planificação semanal” (ME7).</p> <p>“Temos um bom relacionamento e sempre que há coisas para tratar, tratamos em conjunto” (MP10).</p>

		B1.2	<p>“Elas acham que não há muita articulação e pouca abertura” (MD4).</p> <p>“Tentamos trabalhar em parceria” (ME6).</p>
		B1.3	Não há referências
B2	B2.1		<p>“Sim. Eles fazem normalmente no início do ano uma reunião com os pais” (MD2)</p> <p>“O horário de funcionamento responde às necessidades das famílias” (MP8).</p> <p>“Costumo estar presente nas reuniões com os pais, onde se estabelecem as prioridades e o levantamento das necessidades das famílias” (MD3)</p> <p>“abriu-se a escola um pouco mais cedo porque havia mães a necessitar de abrir às oito horas, não tenho conhecimento de haver pessoas que queiram mais cedo. Se houver essa necessidade, pois terá que se alargar o horário” (MP10).</p> <p>“Penso que sim. [...] foi o horário estabelecido” (MP9).</p> <p>“Foi, foram os próprios pais” (MA11).</p> <p>“Sempre com a participação deles” (ME5).</p> <p>“respondem às necessidades crescentes das famílias” (MC1).</p>
	B2.2		“não é definido com os pais” (MD4).
B3	B3.1		<p>“Visitas no concelho e fora do concelho” (MP8).</p> <p>“fazem jogos no exterior, gincanas” (ME7).</p> <p>“Temos um grande espaço lá fora” (MA13).</p> <p>“No verão. [...] saídas, praia e coisas do género” (MP10).</p> <p>“Só na altura do verão. Vão à praia, ao jardim [...] mas só duas ou três saídas” (MP9).</p> <p>“Na época das férias fazemos saídas ao exterior” (MA11).</p>
	B3.2		“Poucas ou nenhuma. Às vezes é uma repetição do jardim de infância” (ME5).
B4	B4.1		<p>“ Os espaços são inadequados e exíguos e temos de partilhar as salas. CAF é feita dentro da própria sala de Jardim de Infância” (MD3)</p> <p>“não têm um espaço próprio” (ME7)</p> <p>“Não gosto de trabalhar assim [...] gostava que elas tivessem um espaço” (ME7)</p> <p>O espaço, para além de ser limitado, é o refeitório e é o espaço que liga entre uma sala e outra de jardim, também é a ligação entre a entrada das crianças para o jardim” (MA13)</p> <p>“o espaço é o mesmo” (MP10)</p>
	B4.2		<p>“é um espaço que funciona como cantina, como refeitório e como local de atividades, o que não facilita muito as coisas” (MA11)</p> <p>“Não completamente à parte” (ME5)</p>
	B4.3		<p>“Funcionam todos fora do JI, num é numa IPSS em frente ao JI, os outros três JI é na associação de pais e amigos das crianças” (MD4)</p> <p>“Não é aqui, é na IPSS” (MP9)</p> <p>“É numa sala própria” (MA12)</p>
B5	B5.1		“A associação vem trazer e buscar as crianças” (MD4)

		B5.2	<p>“Dentro da CAF só usam transportes para saídas pontuais” (MD3)</p> <p>“Só para passeios” (MD2)</p>
Gestão e Coordenação da CAF	C1	C1.1	<p>“Nós, em Ílhavo, somos contra a regra de afetação do pessoal auxiliar, aquela regra de um recurso para uma sala, um recurso para duas salas, dois recursos para três salas. Nós somos completamente contra, por sermos contra, pagamos o excesso no nosso município que cada sala tem” (MC1).</p> <p>“ O recrutamento do pessoal da CAF é feito pelas associações de pais. [...] eles são quem os contrata, são quem os gere, são quem os forma, são quem tem autoridade sobre eles” (MC1)</p> <p>“ o modelo que temos tem que ser melhorado naquilo que respeita à gestão dos recursos humanos afetos diretamente à CAF” (MC1)</p> <p>“É uma Educadora e uma auxiliar” (MP9)</p> <p>“Duas auxiliares” (ME7)</p> <p>“São duas pessoas” (MP10)</p> <p>“eu tenho uma auxiliar fixa que está como eu, é já efetiva e está sempre comigo. E depois temos duas POCs, que são duas pessoas que vêm pelo Centro de Emprego” (MA11)</p> <p>“Neste caso são as nossas funcionárias, que são duas dos nossos quadros e quatro que são afetas, que são funcionárias, que estão aqui ao abrigo do contrato de emprego de inserção. Temos uma monitora responsável, que está sempre neste horário, que é a pessoa que tem mais experiência funcional nesta área, portanto é a pessoa que está. Para o próximo ano, estamos a pensar ter uma técnica superior para fazer este trabalho com as crianças” (MP8)</p>
		C1.2	<p>“Na sala, estou sozinha e depois temos nos almoços o apoio de mais duas funcionárias no refeitório [...] se eu tivesse alguém a auxiliar-me (MA13)</p> <p>“No almoço fazem acompanhamento às crianças a educadora, uma assistente e uma auxiliar, no prolongamento é essencialmente a Educadora (ME6)</p> <p>“Nós não temos muito a ver com os recursos humanos” (MD3)</p> <p>“eu diria que o modelo que temos tem que ser melhorado naquilo que respeita à gestão dos recursos humanos afetos diretamente à CAF” (MC1)</p> <p>“Os recursos humanos são quase insuficientes” (MD3)</p> <p>“não temos recursos humanos disponíveis no agrupamento e tivemos que criar associações onde não existiam [...] porque o agrupamento não podia, porque a câmara conosco não fazia protocolos. Há necessidade da CAF para meia dúzia de crianças e depois os recursos humanos são quase insuficientes” (MD3)</p>
	C2	C2.1	<p>“Em regra, além das nossas obrigações do recurso edifício e tudo aquilo que lhe está agregado, para ele funcionar com o mais elevado nível de qualidade, que somos capazes, coloca o recurso financeiro, como não pode deixar de ser, e alguns recursos de logística, ao nível dos transportes, de alguns edifícios que são necessários para fazer isto ou aquilo. Agora, o alimento essencial para que a associação de pais possa cumprir os objetivos que fixa é o apoio financeiro” (MC1).</p>

		<p>“ O despacho 300 é nossa referência” (MC1)</p> <p>“Tem uma verba ao nível do almoço e a partir daí não sei” (ME7)</p> <p>“é-nos atribuída uma verba para ajuda de custos [...] O dinheiro que nos dá para pagar, pagamos a alimentação” (MP10)</p> <p>“ A associação gere a verba que a autarquia dá [...] quem calcula as mensalidades é a associação de pais. (ME5).</p> <p>“ao abrigo desse protocolo, nós recebemos apoio financeiro por parte deles” (MP8)</p> <p>“Somos da associação que sempre soube gerir bem os dinheiros e porque nós também fazemos muitas atividades para vender” (MA13)</p> <p>“Nós temos, um plano de atividades, e um relatório de contas que temos que fornecer à Câmara todos os anos e aliás temos relatórios periódicos. Mediante esse relatório e esse plano de atividades é-nos atribuída uma verba para ajuda de custos, tanto nos almoços, como nas atividades que venhamos a realizar. [...] os pais não pagam o almoço completo, parte é pago pela câmara e os pais pagam a outra parte” (MP10)</p> <p>“Existe uma mensalidade fixa por criança” (MA11)</p> <p>“acho que conseguimos gerir as coisas a nível monetário e tudo bem [...] não temos dividas não temos nada somos de certa forma autónomos” (MA11)</p> <p>Não podemos dizer que estamos a nadar em dinheiro, mas acho que a gestão têm sido conseguida [...] a Câmara deu-nos nove mil e qualquer coisa (MP10)</p>
	C2.2	Não há referências
	C2.3	<p>“Sem dados” (MD4)</p> <p>“Não sei” (ME6)</p>
C3	C3.1	<p>“E portanto temos um programa financiado a 90%, pela Câmara, dos custos, que levamos a nossa criança ou uma ou duas vezes por semana, consoante a opção de cada Educadora às piscinas municipais, para fazer trabalho de formação e desenvolvimento na área da natação. Ao nível da cultura, há um conjunto de programas para que se desenvolva o gosto e propensão pelos eventos culturais. Desde logo, na área do teatro, temos uma semana do teatro infantil e depois há acontecimentos pontuais na área do teatro. E na área da música há trabalho, nomeadamente uma ação com a Fábrica das Beiras, para desenvolver também o gosto pela música. E depois há as outras áreas, que eu posso-lhe chamar área do desenvolvimento dos valores da cidadania, que passam por ações ligadas ao ambiente, à educação ambiental, usando o centro de educação ambiental que o município tem” (MC1)</p>
	C3.2	Não há referências
	C3.3	Não há referências
C4	C4.1	<p>“As associações de pais criaram condições em termos de recursos humanos, a Câmara criou-lhes condições em termos de edifício e na relação das duas entidades faz-se a outra componente do mobiliário, do material didático, tudo isso,</p>

		<p>para que nós tenhamos as competências a todos os níveis: edifício, meios materiais e recurso humanos, para fazer a componente de apoio à família no prolongamento” (MC1). “Precisamos de um rádio, precisamos disto, lá vamos nós sem ter que entrar em despesas” (MA13) “de onde retiramos a receita para a compra de materiais de desgaste [...] é do prolongamento (MP10) “Têm materiais suficientes” (ME6) “Recebemos apoio daquilo que precisamos a nível de material” (MP8)</p>
	C4.2	<p>“Como não têm um espaço próprio utilizam os nossos materiais e equipamentos” (ME7) “A parte de tarde da CAF é feita dentro da própria sala de jardim de infância” (MD3)</p>
C5	C5.1	<p>“A câmara tem a associação de pais como entidade parceira” (MC1) “O nosso parceiro é a associação de pais” (MC1) “Envolvimento de todos os parceiros fundamentais. E, para nós aqui o primeiro parceiro fundamental [...] é a sua família, são os seus pais. [...] para que isso se concretize, uma das formas objetivamente é os pais serem corresponsáveis de serviços. (MC1). “Não, além do 1º ciclo, do pré-escolar e a associação de pais e a monitora (MD2) “ A IPSS [...]a junta de freguesia” (ME6) “A associação de pais e amigos” (MD4)</p>
	C5.2	Não há referências
C6	C6.1	<p>“ Quem coordena é a associação de pais” (ME5) “Somos nós. Não é uma coordenação na base da imposição. “Não impomos nada mas tentamos chegar a acordos” (ME6) “Somos nós. Nós, as Educadoras, somos as coordenadoras” (ME7) “Sou autónoma” (MA13) “As associações de pais têm a ideia de que não é a educadora que tem responsabilidade, mas sim eles” (MD3) “a gestão é feita por pais na sua totalidade” (ME5) “Eu é que sou a responsável” (MA11) “As atividades da CAF são coordenadas por nós, membros da associação em coordenação com as funcionárias e também com a educadora, a coordenadora pedagógica” (MP8). “Só mesmo a relação da supervisão pedagógica. Porque o resto é atribuído à associação de pais” (MD3) “Nós temos um plano de atividades que a educadora que está a coordenar tem conhecimento” (MP10) “O papel da direção executiva na gestão e coordenação da CAF é nenhuma” (MD4).</p>
	C6.2	Não há referências
C7	C7.1	<p>“Foi atribuído às educadoras duas horas de trabalho de estabelecimento para essa supervisão e acompanhamento dessas atividades” (MD3) “Fazemos a supervisão em dois dias por semana” (ME7) “ A supervisão da CAF é da educadora” (MP10) “Vamos à CAF duas vezes por semana” (ME6)</p>

			“Elas vêm duas vezes por semana cada uma delas aqui uma hora” (MA12)
		C7.2	“Mas almoço porque... estou, vejo, observo” (ME5). “Eu almoço lá. [...] Mas não tenho grande intervenção” (ME5)
		C7.3	“O agrupamento faz a supervisão através de mim como coordenadora de departamento” (MD2) “Não sei se fazem supervisão” (MP9) “Não, não” (MA11) “Não, não fazem supervisão [...] é mais um reparo que possam vir a fazer, mas é no momento [...] estamos em Abril e só duas vezes é que falaram comigo” (MA11)
	C8	C8.1	“Mensalmente e sempre que achamos que seja necessário” (MA11) “É uma vez por mês, mas não há marcação. Estamos em Abril e reunimos duas vezes” (MA13)
		C8.2	“Reúno com as educadoras uma vez por período” (MA12) “é uma avaliação que nós fazemos no final de cada período”(ME6) “No Pedagógico sim, tem ido a avaliação trimestral” (MD3) “Por período” (MA13)
		C8.3	“Nós fazemos uma avaliação no final de cada período, para fazer o balanço e depois no final do ano assim mais a sério” (MA12) “Faço a avaliação” (ME7)
		C8.4	“Não fazemos” (ME5)
	D1	D1.1	“Eu considero que sim [...] Eu não pertencço ao grupo dos que acham que o dinheiro que o Ministério da Educação dá é pouco. Eu acho que é sustentável, ajuda a tornar sustentável o serviço, a forma como a câmara complementa e depois os pais também, resolve toda a estrutura financeira bem” (MC1) “Com cada associação de pais. Os acordos são iguais, a matriz do acordo é igual. O valor que recebem é que é diferente porquê, em regra? O porquê está determinado à dimensão, à quantidade de crianças que tem cada serviço e às atividades, às vezes a investimentos que são necessários ou que neste Jardim já há algum tempo que não investimos nisto ou naquilo. Portanto, há uma relação direta e objetiva com a realidade de cada um e é essa proporção que faz a diferença dos valores.” (MC1) “Quando eu cheguei cá puseram logo ao dispor uma verba, se o que fosse para eu ir comprar e tudo” (ME7) “Somos a associação que sempre soube gerir os dinheiros e porque nós também fazemos muitas atividades para vender” (MA13) “A associação dá bastante trabalho, porque é gerir uma empresa e nem todos temos presentes, eu tenho a sorte de ter trabalhado em gestão de recursos humanos [...] tenho alguma facilidade em gerir essa parte e também trabalhava com dinheiros [...] mas não temos logística” (MP10) “celebramos um protocolo [...], nós recebemos apoio financeiro por parte deles (autarquia)[...]Vivemos das mensalidades dos pais” (MP8).

		<p>“Termos quadro fixos (de pessoal) [...] seria também muito pesado a nível financeiro, o que seria completamente inviável e começaria a haver dívida. [...] também é complicado, por quê? Porque exige mesmo muito tempo por parte dos pais, que não recebem dinheiro e no fundo têm gastos” (MP8).</p> <p>“Não temos problemas, não temos dívidas, não temos nada, somos de certa forma autónomos” (MA11).</p>
	D1.2	Não há referências
D2	D2.1	<p>“Excelente relação com a educadora” (MP9).</p> <p>“damo-nos otimamente bem” (MA11).</p>
	D2.2	<p>“A relação é um a um e é absolutamente fácil linear os canais de comunicação e de decisão, estão absolutamente oleados e, portanto, funciona muito bem” (MC1).</p> <p>“Há pessoas que são dinâmicas e pais que tem sensibilidade para as coisas, há outros que são mais desligados e depois tem um bocado a ver com isso, com as pessoas que estão perto de nós e nos apoiam e assim” (MA11).</p> <p>“as pessoas nem sempre são...como é que eu hei de dizer...por vezes, criam-se constrangimentos na relação entre os professores e os pais, porque os pais acham que a CAF é uma coisa à parte da escola” (ME3)</p> <p>“Sim é boa, estão disponíveis a qualquer solicitação” (MP8).</p> <p>“Boa relação” (MD3)</p>
	D2.3	<p>“a única coisa mal que vejo é que não há reunião connosco” (MD2)</p> <p>“No início houve algum constrangimento com a associação de pais, porque eles achavam que podiam e mandavam um bocado no nosso trabalho” (ME7)</p>
	D2.4	<p>“É mais o facto de eu não ter acesso, digamos às associações de pais [...] tirem que são os gestores, sobretudo do pré-escolar [...] e que a educadora tem que se submeter às escolhas deles e às decisões. (MD2)</p> <p>“ Eu acho que as pessoas arregaçam as mangas e vestem a camisola não pela causa em si mas porque aquilo lhes pode dar algum protagonismo. E há atropelos de várias ordens, há desrespeito. Mas pronto é assim” (ME5).</p> <p>“Não há hipótese” (ME5)</p>
D3	D3.1	<p>“Os materiais são insuficientes” (MD3)</p> <p>“Para comprar os materiais e outras coisas tiramos o dinheiro do prolongamento” (MP10).</p>
	D3.2	A autarquia coloca vários meios e vários recursos [...] recebemos também apoio daquilo que precisamos a nível material” (MP8)
D4	D4.1	<p>“Nós temos um espaço muito diminuto, temos muitas crianças e é um bocadinho complicado” (MA11)</p> <p>“os espaços são inadequados e exíguos e temos que partilhar as salas que já de si são poucas” (MD3)</p> <p>“ a maior dificuldade que aqui temos é o espaço. Tanto que eles não têm um espaço próprio” (ME7)</p> <p>“O espaço para além de ser limitado é o refeitório e é o espaço que liga uma sala à outra do jardim. Este espaço não se admite” (MA13)</p>

		<p>“isto é um bocado complicado gerir as duas coisas, porque o espaço é o mesmo na hora de almoço e depois [...] temos meninos a mais para o espaço que é” (MP10)</p> <p>“A nível de condições físicas, achamos que o edifício tem algumas lacunas, porque tem um espaço exterior pequenino” (ME6)</p>
	D4.2	Não há referências
D5	D5.1	<p>“ vamos ter que recorrer a funcionários que vêm do centro de emprego” (MP8).</p> <p>“Temos a ajuda da autarquia” (MP10)</p>
	D5.2	Não há referências
D6	D6.1	<p>“Eu não posso exigir a pessoas que não tem formação qualquer que se realize determinadas atividades, pronto [...] Porque eu não posso exigir a uma pessoa que trabalhava numa área completamente distinta ” (ME5)</p> <p>“eu penso que havia de haver outro cuidado na contratação de pessoal. Ter uma técnica eu acho que é fundamental” (ME5)</p> <p>“puseram lá um assenhora que tem cinquenta e tal anos que nunca trabalhou com crianças” (ME5)</p> <p>“eles arranjam-nos uma pessoa do fundo de desemprego, POC e meteram-nos um POC” (ME7)</p> <p>“pessoas que vêm sem experiência nenhuma” (MA11)</p> <p>“sem formação, não têm aptidão para estarem aqui a trabalhar, na maior parte das vezes [...] não têm aptidão para estarem aqui a trabalhar. Demora tempo para as pessoas estarem formadas” (MP8).</p> <p>“Temos vindo aperfeiçoar a relação de cooperação da Câmara com as associações de pais, para que a câmara possa dar uma ajuda mais forte, para melhorarmos alguns aspetos de qualidade de prestação, de formação, etc. (MC1)</p> <p>“são eles (associação de pais) que contratualizam o pessoal. [...] o problema é esse” (MD2).</p> <p>“Foi contratada mesmo pela associação. Não é POC” (ME5)</p>
	D6.2	Não há referências
D7		Não há referências

Papel da Entidade Promotora da Componente de Apoio à Família – Associação de Pais	E1	E1.1	Não há referências
		E1.2	<p>“Tivemos necessidade de pegar na legislação da CAF, estudá-la[...]elas (educadoras) sentiram uma resistência por parte das associações. (MD2)</p> <p>“ Eu não posso falar para uma pessoa que não tem os conhecimentos que eu tenho” (ME5).</p> <p>“Acho que deviam ter mais conhecimento de como funciona, mas não têm” (MD3)</p> <p>“ nós também não temos formação. Portanto, eu quando entrei, tive que ir conhecer artigos/leis, tive que ir ver como era, qual era o funcionamento e é algo que eu acho que é de grande responsabilidade” (MP8)</p> <p>“não conhecerem a realidade...e sabemos que também são pais, que tem os seus trabalhos e não têm tempo. [...]Acho que deviam ter mais conhecimento de como funciona, mas não têm. E depois sabem que estão de passagem.” (MA13).</p> <p>“Não sei qual é o despacho 300, vai-me desculpar” (MP10).</p> <p>“Não sabemos de facto como aplicar as leis, como ter a certeza que estamos a agir corretamente. E, por vezes, podemos ter falhas e fazer erradamente, não por desmazelo, mas por desconhecimento” (MP10).</p>
	E2	E2.1	<p>“Da nossa associação de pais, em concreto, nós temos a competência da gestão da componente à família[...] Temos toda a parte de gestão, que tem a ver com a gestão de recursos humanos que fazemos, que implica a contratação de pessoal, a gestão das várias funções que eles têm que fazer” (MP8)</p>
		E2.2	Não há referências
	E3	E3.1	Não há referências
		E3.2	<p>Todo cimentado não tem qualquer brinquedo, não tem jogos, não tem nada (exterior)” (ME6).</p>
	E4	E4.1	<p>“Nós trabalhamos muito em parceria com a escola e o pré-escolar” (MA11)</p> <p>“Tem sido feito um esforço de articulação, verdadeira articulação de atividades de todos os ciclos” (MD4)</p> <p>“Acho importante estarem juntos. Acho que faz crescer ambas as partes” (MA11)</p>
		E4.2	<p>“Nós estamos separados, escola e jardim, até terminarem as obras” (ME5)</p>
	E5	E5.1	<p>“estás a imaginar uma auxiliar ter que estar ali a dar resposta a duas salas. É muito complicado. E pronto e tem sido complicado” (MA12)</p> <p>“eu quero organizar uma atividade, depois, aparece um pai às cinco e meia, outro às cinco e trinta e cinco e depois é complicado, [...] é mesmo difícil, muito difícil” (MA11)</p> <p>Eu gosto de trabalhar com organização, fora dela não consigo. Eu gosto que digam assim: - Tens que fazer isto e isto e isto!” (MA13)</p>

			“ Durante o período que as crianças estão no jardim as funcionárias do ATL não estão a fazer nada. Porque a associação de pais chegou lá no início do ano e disse: - Se houver alguma coisa para fazer a associação de pais é que diz o que é que se faz” (ME5)
		E5.2	“Eu trabalhava como gestora de recursos humanos. Portanto, tenho alguma facilidade em gerir essa parte” (MP10).
		E5.3	Não há referências
E6	E6.1		“A associação de pais diz: - Nós não temos nada a ver com o agrupamento. – Pronto, é o que me estão muitas vezes e constantemente a repetir. Que nós não temos nada a ver com o agrupamento. Temos a ver sim com a câmara”. (MA11)
	E6.2		“De gestão propriamente dita não temos” (MD3)
	E6.3		Não há referências
E7	E7.1		“Envolvimento de todos os parceiros fundamentais. E, para nós aqui, o primeiro parceiro fundamental no processo educativo de uma criança ou de um jovem, é a sua família, são os seus pais. E disto, nós não largamos mão [...] os pais serem corresponsáveis de serviços, que lhes são importantes para a sua vida, para a formação da sua criança, dentro da vivência do espaço escolar, no período de tempo que o seu filho está lá” (MC1). “Acho que tem vantagens, no sentido de alguma forma, de nós , os pais, neste caso, quem pertence à associação, de ter uma noção de como as coisas funcionam[...] podemos ter uma ação mais forte, coisa que se não estivesse nas nossas mãos não aconteceria” (MP8). “ As vantagens será o envolvimento dos pais no processo, na educação dos filhos, um maior envolvimento das atividades” (MD3) “Saber o que se passa na vida escolar dos nossos filhos. Temos essa vantagem” (MP10)
	E7.2		“Não há vantagens [...] não fazem nada [...] e temos ali crianças o dia inteiro” (ME5). “Nada. Deviam ter mais conhecimentos” (MA13) Não vejo vantagens...” (MD4)
	E8.1		“As estruturas, que temos, têm como um dos seus inconvenientes não podermos ter um trabalho com os recursos humanos afetos tão estável na relação contratual e tão qualificada. E seguramente que isso não põe em causa o modelo, nem coisa que se pareça, mas é seguramente a área em que o modelo mais tem que se qualificar” (MC1) “Os inconvenientes ... é o facto de eles sentirem que ...eles é que são os gestores, sobretudo do pré-escolar. Há inversão dos papéis. E que a educadora tem que se submeter às escolhas deles e às decisões” (MD2). “Inconveniente, só vejo[...] Eu acho que as pessoas arregaçam as mangas e vestem a camisola não pela causa em si mas porque aquilo lhes pode dar algum protagonismo. Há atropelos de várias ordens, há desrespeito de interesses” (ME5).

			<p>“ Por outro lado é complicado, porque exige mesmo muito tempo por parte dos pais, que não recebem dinheiro e no fundo têm gastos” (MP8).</p> <p>“As pessoas [...] por vezes criam-se constrangimentos na relação entre os professores e os pais. São eles que têm o poder e não querem prestar contas e, por vezes veem mal a intervenção do educador ou professor na supervisão das atividades” (MD3).</p> <p>“O único inconveniente que eu acho...é que elementos da associação de pais ou pais trabalhem na CAF. [...] e foi a associação de pais que a foi buscar a outro sítio para a meter cá no lugar de uma licença de parto. E isso tem sido um bocadinho um aspeto negativo” (ME7).</p> <p>As desvantagens é, muitas vezes, não conhecerem a realidade [...] não têm disponibilidade (MA13).</p> <p>“É complicado porque todos nós trabalhamos. [...] Não sabemos de facto aplicar as leis” (MP10).</p>
		E8.2	<p>“Não vejo inconvenientes, nunca trabalhei de outra forma” (MA11).</p> <p>“...nem inconveniente”(MD4).</p>
Grau de satisfação dos pais/EE	F1	F1.1	“Sabemos de uma forma informal” (MP9).
		F1.2	<p>“Não se interessam o suficiente pela vida escolar dos filhos” (MP10)</p> <p>“Eu acho que a maioria não tem, porque não vêm” (MP8)</p>
	F2	F2.1	<p>“Eu penso que sim” (MP10)</p> <p>“ Eu acho que as pessoas aqui estão satisfeitas, com o tipo de atendimento que têm e com o tipo de serviços que são prestados” (ME7)</p> <p>“No geral as pessoas estão muito satisfeitas, gostam do funcionamento” (MP9)</p>
		F2.2	Não há referências
		F2.3	Não há referências
	F3	F3.1	<p>“Ah o que é que eles escolheram hoje, ah o que é que vão fazer hoje, qual é a atividade de amanhã! – Até para incentivar os filhos e saber” (MP10)</p> <p>“Os pais têm toda a informação ao dispor e aqueles que gostam e querem saber, veem e fazem perguntas e querem saber mais. [...] estamos cada vez mais a conseguir chegar aos pais” (MP10)</p>
F3.2		Não há referências	
F3.3		Não há referências	

ANEXO VIII

GRELHA II

Análise e categorização das entrevistas efetuadas no *Concelho da Ria*

Entidade que promove o serviço da componente de apoio à família: Câmara Municipal

Domínios	Código	Categorias	Subcategorias	Referências por Categoria		Total Entrevistados (N)
				Entrevista	N.º	
Organização da Componente de Apoio à Família	A	A1. Serviços oferecidos Extracurriculares	A1.1 Existem	RD2; RP14; RE8; RE11.	4	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)
			A1.2 Não existem	RC1; RE9; RA19; RD4; RA21; RE10; RE12; RA23, RE13; RA24; RP18; RP16; RA22	13	
		A2.Almoço	A2.1 Tem oferta de almoço	RC1; RD2; RA19; RP14; RE8; RD5; RE9, RA20; RP15; RD4; RA21; RE10; RE11; RA22; RD6; RA23; RD7; RA24.	18	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)
			A2.2 Não tem	RC1; RD5; RD7.	3	
		A3. Prolongamento	A3.1 Sim	RC1; RD2; RP14; RE8; RE9; RP15; RD4; RE10; RE11; RA22; RD6; RA23; RD7; RE13; RA24.	15	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)
			A3.2 Não	RC1; RD7.	2	
		A4. Existência de regimento	A4.1 Sim	RD2; RA19; RP14; RE8; RD5; RE9; RA20; RP15; RD4; RA21; RD6; RE12; RA23.	13	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)
			A4.2 Não	RC1; RE10; RP16; RD5; RD7; RE13.	6	
		A5. Existência de planificação	A5.1 Sim	RA19; RE8; RD3; RE9; RA20; RP15; RA21; RE10; RE11; RA22; RD6; RP17; RA24; RP18.	14	23 (6RD+6RE+5RP+6RA)
			A5.2 Não	RD3; RD4; RP16; RA23; RA24.	5	

		A6. Participação do educador de Infância	A6.1 Sistemáticamente	RC1; EA19; RE8; RD3; RA20; RP15; RD4; RE10; RE11; RD6; RE12; RA23.	12	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)		
			A6.2 Pontualmente	RP14; RE13.	2			
			A6.3 Nunca	RA24	1			
		A7. Participação Autarquia	A7.1 Sistemáticamente	RC1; RD2; RP14; RD3; RD5.	5	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)		
			A7.2 Pontualmente	RE8; RD3; RE9; RA20; RP15; RD4; RD5; RE11; RD6; RA23; RD7.	11			
			A7.3 Nunca	RP14; RE9; RA21; RE10; RE12; RD7; RA24.	7			
		A8. Participação do Agrupamento de Escolas	A8.1 Sistemáticamente	RC1; RE8; RE9; RD4; RD5; RA22; RE12; RP17; RD7.	9	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)		
			A8.2 Pontualmente	RC1; RP14; RA20; RD3; RA21; RD6.	6			
			A8.3 Nunca	RD7.	1			
		A9. Participação dos pais/EE	A9.1 Sistemáticamente	RC1; RE9; RE11; RE6; RE12, RD7; RP17	7	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)		
			A9.2 Pontualmente	RD3; RE8; RP14; RP15; RP17; RP18; RP16	7			
			A9.3 Nunca	RE9; RA23.	2			
		Funcionamento da Componente de Apoio à Família	B	B1. Em articulação com a componente letiva	B1.1 Sim	RD2; RA19; RE8; RD3; RE9; RA20; RD4, RA21; RE10; RE11; RD6; RP17; RE13; RA24.	14	23 (6RD+6RE+5RP+6RA)
					B1.2 Às vezes	RD3; RP16; RA24.	3	
					B1.3 Não	RA19.	1	
B2. Tendo em atenção as necessidades das famílias	B2.1 Sim			RC1; RP14; RE8; RD2; RD3; RA20; RP15; RD4; RD5; RA22; RP16; RD6; RP17; RD7; RE13; RP18.	16	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)		
	B2.2 Não			RE13.	1			
B3. Atividades fora do espaço sala	B3.1 Tem				0	18 (1RC+6RE+5RP+6RA)		
	B3.2 Não tem			RC1; RP14; RP15; RD4; RP16.	5			
B4. Espaço Físico	B4.1 Sala			RA19; RD4; RA21	3	23 (6RD+6RE+5RP+6RA)		
	B4.2 Noutra sala mas no mesmo espaço			RA23; RD4; RA10; RD5; RA22; RP16; RA23;	7			

*A Componente de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar
Contextos Locais e Lógicas de Ação*

			B4.3 Outro local	RC1; RD7; RA24	3	
		B5. Transporte	B5.1 Tem	RD4; RA24	2	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)
			B5.2 Não tem	RP14; RE9; RE12; RD7.	4	
Gestão e Coordenação da Componente de Apoio à Família	C	C1. Recursos humanos	C1.1 Suficientes	RC1; RD2; RA19; RE8; RD3; RE9; RD5; RE11; RP16; RD6; RA23.	11	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)
			C1.2 Insuficientes	RC1; RP14; RE12; RA24.	4	
		C2. Recursos financeiros	C2.1 Suficientes	RC1; RP14; RE12; RA24.	4	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)
			C2.2 Insuficientes	RD5; RE11; RA21; RE8; RD3; RD4; RE9; RA22; RE13.	9	
			C2.3 Sem dados		0	
		C3. Recursos educativos	C3.1 Suficientes	RD6.	1	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)
			C3.2 Insuficientes	RE10.	1	
			C3.3 Sem dados		0	
		C4. Recursos materiais e equipamentos	C4.1 Suficientes	RA23; RD6	2	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)
			C4.2 Insuficientes	RC1; RD5; RD4; RE8; RE9; RE11; RD6; RE12; RA22.	9	
		C5. Parceiros locais	C5.1 Existentes	RC1; RD2; RA19; RD5; RA20; RA21; RE10; RD6; RE12; RA23; RP17; RD7	12	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)
			C5.2 inexistentes		0	
		C6. Coordenação	C6.1 Sim	RE8; RA19; RE9; RA20; RA21; RD5; RE11; RA22; RP16; RE12; RA23.	11	23 (6RD+6RE+5RP+6RA)
			C6.2 Não	RE13; RA24.	2	
		C7. Supervisão pedagógica	C7.1 Sistemáticamente	RE8; RD3; RE9; RD4; RA21; RE10; RD5; RE11; RD6; RE12; RA23; RE13.	12	18 (6RD+6RE+6RA)
			C7.2 Pontualmente	RA22; RD7; RA24.	3	
			C7.3 Nunca	RA19.	1	
		C8. Avaliação	C8.1 Mensal	RD2; RA20.	2	12 (6RE+6RA)
			C8.2 Trimestral	RA19; RA20; RD4; RA21; RD5; RA22; RE12; RP17	8	
			C8.3 Anual	RE13	1	
C8.4 Inexistente	RA24.		1			

Dificuldades/Vantagens na gestão da Componente de Apoio à Família	D	D1. Gestão financeira	D1.1 Suficientes		0	19 (RC1+6RD+6R E+6RA)
			D1.2 Insuficientes	RC1; RD3; RD4; RD5; RE11; RA22; RD6; RE12; RD7.	9	
		D2. Relação com os outros	D2.1 Excelente	RP14; RP15; RA20; RE11; RP16; RD6; RP17.	7	24 (1RC+6RD+6R E+5RP+6RA)
			D2.2 Boa	RC1; RD2; RA19; RP14; RA20; RD7; RE13.	7	
			D2.3 Má	RD3; RP15; RD4; RA21; RA22; RP16; RA23; RP17; RE13	9	
			D2.4 Inexistente	RA22; RP16; RE13; RA24.	4	
		D3. Falta de recursos materiais	D3.1 Sim	RP14; RE8; RA19; RE9; RD4; RE10; RA22; RA23.	8	23 (6RD+6RE+5R P+6RA)
			D3.2 Não	RD3.	1	
		D4. Falta de Infraestruturas	D4.1 Sim	RC1; RD2; RP14; RD4; RA21; RE10; RD5; RE11; RD6; RD7; RP18.	10	22 (6RD+6RE+5R P+6RA)
			D4.2 Não		0	
		D5. Pagamento dos funcionários	D5.1 Tem dificuldades	RC1; RD3; RD5; RD6.	4	7 (1RC+6RD)
			D5.2 Não tem dificuldades	RP17; RA24.	2	
		D6. Falta de pessoal com formação	D6.1 Sim	RD6	1	24 (1RC+6RD+6R E+5RP+6RA)
			D6.2 Não	RC1; RP14; RD3; RE9; RA21; RE10	6	
		D7. Não têm		RA20; RP16	2	24 (1RC+6RD+6R E+5RP+6RA)
		Papel da entidade promotora – Autarquia	E	E1. Conhecimentos da CAF	E1.1 Sim	
E1.2 Não	RD5.				1	
E2. Responsabilidade	E2.1 Sim			RC1; RD2; RD5.	3	24 (1RC+6RD+6R E+5RP+6RA)
	E2.2 Não			RD5; RD7; RE13.	3	
E3. Qualidade dos materiais	E3.1 Sim				0	18 (6RD+6RE+ 6RA)
	E3.2 Não				0	
E4. Articulação entre os ciclos	E4.1 Existente			RD4; RA21; RD6; RE12; RE13.	5	23 (6RD+6RE+ 5RP+6RA)
	E4.2 Inexistente			RD3; RP16; RA23.	3	
E5. Dificuldades na gestão de recursos	E5.1 Sim			RC1; RA19; RE9; RD4; RE11; RD5; RA22; RD7.	8	19 (1RC+6RD+ 6RE+6RA)
	E5.2 Não			RD4; RD6.	2	

*A Componente de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar
Contextos Locais e Lógicas de Ação*

			E5.3 Por vezes		0			
		E6. Agrupamentos corresponsáveis	E6.1 Sim	RC1.	1	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)		
			E6.2 Não	RD4.	1			
			E6.3 Às vezes		0			
		E7. Vantagens no facto da autarquia ser a prestadora da CAF	E7.1 Sim	RC1; RD2; RP14; RP15; RP16; RE12; RA23.	7	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)		
			E7.2 Não	RA19; RE8; RE9; RD4; RE10; RD5; RD6; RP17; RD7; RP18; RA21; RE11; RA24.	13			
		E8. Inconvenientes no facto da autarquia ser a prestadora da CAF	E8.1 Sim	RC1; RA19; RP14; RD3; RE9; RA22; RE6; RD7; RE13; EA24.	10	24 (1RC+6RD+6RE+5RP+6RA)		
			E8.2 Não		0			
		Grau de satisfação dos pais/EE	F	F1. A autarquia tem conhecimento Informalmente	F1.1 Sim	RP14; RP15; RD4; RP17; RP18.	5	5 (5RP)
					F1.2 Não	RE9; RP15; RP16	3	
F2. Os pais Mostram-se satisfeitos	F2.1 Sim		RP14; RP15; RE10; RD4; RP17.	5	17 (5RP+6RE+6RA)			
	F2.2 Não		RP16; RP18	2				
	F2.3 Não referem		RD4	1				
F3. Gostam dos trabalhos que os filhos fazem	F3.1 Sim				6 (5RP+RC1)			
	F3.2 Não			0				
	F3.3 Não referem			0				

Grelha 1.1 - Frases ilustrativas dos Domínios e Categorias de análise constantes na grelha II

Domínios	Categorias	Subcategorias	Frases Ilustrativas
Organização da Componente de Apoio à Família (CAF)	A1	A1.1	<p>“(…)desde há 3 anos uma professora de musica e posteriormente a banda de música e duas professoras de dança que além de enriquecerem a CAF também se dirigem a todas as crianças que assim desejarem (RD2).</p> <p>“Aí é que fazemos desde passeios temáticos, viagens de estudo, atividades, ateliers diversos, piscina, desportos, pronto, fazemos várias coisas” (RP14).</p> <p>“temos uma serie de prés com um só professor que vai dar aulas de dança a várias prés” (RP14).</p> <p>“Existe, no primeiro período uma atividade de dança criativa e, neste momento, temos a música” (RE8).</p> <p>“Piscina, natação, à segunda e quinta-feira” (RE11).</p>
		A1.2	<p>“Para o pré-escolar não, aí é só para o primeiro ciclo” (RC1).</p> <p>“Não, não há nada” (RE9).</p> <p>“Ficaram de pensar que iam ter dança, mas pelos menos para já, não têm nada” (RA19).</p> <p>“Faria todo o sentido, se os miúdos tivessem, por exemplo, música ou ginástica e se calhar com professores com horário” (RD4).</p> <p>“Não, não existe” (RA21).</p> <p>“Não. Estou farta de dizer às mães que se podiam juntar ao nível da associação de pais e porque não pagarem para a piscina, por exemplo” (RE10).</p> <p>“Nenhuma” (RE12).</p> <p>“Não” (RA23).</p> <p>“Não” (RE13).</p> <p>“Não, este ano não” (RA22).</p> <p>“Não. Fizemos uma proposta, mas como já estávamos a meio do ano não foi levada à frente. Vamos ver se em Setembro, conseguimos os meninos irem à piscina, em conjunto com outras escolas, porque o autocarro assim indo à piscina, sairia mais barato” (RP16).</p> <p>“Com pena minha, não” (RA24).</p> <p>“Não, não” (RP18).</p>
	A2	A2.1	<p>“O mínimo, salvo o erro, são 10. É, o mínimo são 10 que nós temos. [...]se não depois não tem sustentabilidade. [...] QS não tem” (RC1).</p> <p>“Nós contratualizámos uma empresa e contratualizámos agrupamentos para fazer isso. Por quê? Porque nalguns casos, faz mais sentido, porque os agrupamentos são mais próximos, mas na maioria... e temos algumas IPSS, como eu lhe disse, aquelas questões específicas. São situações pontuais em que faz mais sentido, por exemplo, em SJ se eu levasse a empresa lá” (RC1).</p> <p>“Os almoços são organizados pela autarquia tendo em conta o serviço da empresa que fornece o almoço e a contratação do pessoal. Há um elemento da empresa que serve as refeições e o acompanhamento às crianças é feito pela animadora e por uma auxiliar sempre que possível” (RD2).</p> <p>“(…)inicialmente, almoçavam todos juntos, mas depois com o barulho que se gerava, e as crianças, principalmente do Jardim de Infância, ficavam bastante alteradas. Então dividimos: ficam a almoçar terceiro e quarto ano com o</p>

			<p>Jardim de Infância e quando eles saem todos, entram o primeiro e segundo” (RA19).</p> <p>“Todos os jardins funcionam com almoço e prolongamento [...] Neste momento é sustentada pela câmara, é promovida e é dinamizada pela câmara” (RP14).</p> <p>“No serviço de almoço o acompanhamento é feito por uma funcionária da empresa que serve os almoços, por duas auxiliares do agrupamento de escolas” (RP14).</p> <p>“Almoçam apenas as crianças do Jardim. É uma funcionária que está contratada pela empresa que fornece os almoços, por a animadora e há dois dias por semana, salvo o erro, que também é acompanhada pela Educadora do Ensino Especial” (RE8).</p> <p>“Os almoços já estavam organizados, [...] é exatamente da mesma maneira do primeiro ciclo, é uma empresa que vem lá fazer a entrega dos almoços e as crianças estão lá e são acompanhadas” (RD5).</p> <p>“Todos eles (jardins de infância) têm refeitório ao lado da sala de atividades” (RD5).</p> <p>“É ela e tenho a senhora que dá os almoços também, a tarefaira, e eu a maior parte das vezes também estou lá” (RE9).</p> <p>“Tenho a tarefaira, vem uma tarefaira para me acompanhar na hora de almoço” (RA20).</p> <p>“Sei que é uma empresa, mas não aprofundi ainda... e se houvesse alguma coisa em contrário se calhar já tivesse aprofundado mais” (RP15).</p> <p>“(...)em todos os Jardins há o serviço de almoço que é a empresa que fornece através dos contratos” (RD4).</p> <p>“na hora de almoço, sou eu e uma senhora da empresa que traz o almoço” (RA21).</p> <p>“As crianças vão almoçar ao Centro” (RE10).</p> <p>“ Todos com almoço e prolongamento de horário. [...] Os almoços foram organizados com o acordo, a parceria com a Câmara Municipal” (RD5).</p> <p>“Almoçam sozinhas. [...] É a animadora, são as assistentes operacionais das duas salas. Há momentos em que estão mesmo as duas, depois sai uma e entra outra. Mas, portanto, estão sempre três pessoas no almoço e ainda uma senhora contratada pela associação de pais e penso que pela Câmara, é uma cooperação, que vem dar as horas” (RE11).</p> <p>“À hora de almoço há uma funcionária que vem da empresa e eu” (RA22).</p> <p>“Os almoços, portanto, é iniciativa da Câmara e depois através de uma empresa, que a Câmara contrata, e portanto está assim organizado “ (RD6).</p> <p>“ Almoçam por volta de 56/57 crianças em média” (RA23).</p> <p>“(...) os almoços são aqui na EB2,3” (RD7).</p> <p>“o almoço do pré-escolar é assegurado pela Educadora e pela assistente operacional. As horas de estabelecimento da Educadora são de apoio ao almoço, porque se reconheceu que para aqueles meninos, que é aquela população cigana O apoio estar ali com eles” (RD7).</p> <p>“Almoçam entre as 35/37 o máximo” (RA24).</p> <p>“Nas interrupções as crianças almoçam na IPSS, almoçamos com o grupo da Educadora que me dá apoio, para haver maior...articulação” (RA24).</p>
		A2.2	“O Jardim QS não tem” (RC1).

		<p>“Portanto, o Jardim PV é o único que está sem CAF – prolongamento” (RD5).</p> <p>“Vêm absoluta necessidade [...] este ano quando tentámos implementar, a Câmara disse que já não tinha, já não podia ser, porque isso obviamente teria que ser tratado até Julho do ano anterior. Entretanto, também, por falha nossa, por falha do agrupamento, isso não foi muito bem avaliado e depois quando quiseram implementar já era tarde, porque de facto os pais têm, alguns pais têm necessidade” (RD5).</p> <p>“O Jardim de Infância de CB não tem mesmo, neste momento, não tem, mas já teve” (RD7).</p>
A3	A3.1	<p>“Nós procurámos sempre tentar, de facto... utilizar os espaços que temos, mas não é possível em todos os sítios termos espaço, de facto, diferentes para as CAF, nem temos muitas vezes... a população que é necessária” (RC1).</p> <p>“Todos os anos é alterado em função das necessidades das famílias em reunião de pais, existindo uma animadora responsável pelo acompanhamento das crianças” (RD2).</p> <p>“Também é pela câmara, com uma nuance, é que nós, quando acaba a data que a câmara protocola, por exemplo vamos supor, os jardins-de-infância vais até 11 de Julho. Nós associação de pais, cobrimos e sustentamos o período que falta até 31 de Julho” (RP14).</p> <p>“Nós damos resposta às reais necessidades dos pais, por exemplo, este ano letivo começava por volta das oito e meia, por volta não, era mesmo às oito e meia. E entretanto entrou um menino que a mãe trabalha em XXX e houve a necessidade de mudar o horário [...] Abre às sete e quarenta e cinco e está aberto até dezoito horas e trinta minutos [...] acompanham a CAF uma das auxiliares e a animadora da CAF.” (RE8).</p> <p>“Nas interrupções este Jardim até tem funcionado como Jardim de acolhimento de todos os Jardins de Infância” (RE8).</p> <p>“É assim, funciona nas interrupções letivas, se os pais pagarem mais ao Centro Social, porque é o contrato que eles têm com a Câmara. A Câmara não comparticipa as interrupções letivas, portanto se os pais pagarem mais e se pagarem a refeição a 3 euros e não 1euro e 46, funciona. O que normalmente acontece é que os pais optam, porque isso os encarece bastante, optam por arranjar um familiar, um avô, ou um tio ou meterem férias nessa altura para poderem ficar com os meninos” (RE13).</p> <p>“É a animadora que está sempre sozinha com eles e eu normalmente fico aqui até mais tarde um bocadinho, porque fico a ver os trabalhos” (RE9).</p> <p>“Estou na componente de apoio à família, ou seja, estou a dar apoio ao almoço e à tarde, depois da hora letiva” (RP15).</p> <p>“Os prolongamentos têm sido assim...houve alguma guerra, porque nós Educadoras, sempre defendemos que os prolongamentos não seriam um depósito. Mas, aos poucos e poucos, conseguiu-se e as pessoas acabaram por inscrever os miúdos, mesmo meninos que nem têm necessidade em frequentar, acabam por frequentar” (RD4).</p> <p>“o prolongamento a funcionar lá mesmo no Jardim, é o terceiro ano[...]funcionava antes no Centro Social Paroquial[...]as mães começaram a dizer que não havia condições no Centro[...] e foi para o Jardim, porque</p>

		<p>entretanto, eu tinha um telheirozinho[...] e o presidente da Junta resolve-me fechar” (RE10).</p> <p>“Neste ano, é das oito até às nove e depois das três e um quarto até às seis e meia”. (RE10).</p> <p>“ Na CAF é a animadora e é uma pessoa que ajuda a animadora” (RE11).</p> <p>“(…)temos a segunda-feira, que é o tempo de estabelecimento em que, normalmente, nós dirigimos mais para a parte da CAF. Eu e a colega, portanto somos duas” (RE12).</p> <p>“A CAF funciona no monobloco. [...] Vamos realizando trabalhos com material de desperdício. Elaboramos as prendas do dia da mãe, do dia do pai” (RA22).</p> <p>“Os prolongamentos também foram surgindo conforme a necessidade e também foram crescendo nesse sentido. Eles estão organizados, têm animadoras todos” (RD6).</p> <p>“ No prolongamento por volta de 44, neste momento” (RA23).</p> <p>“(…)tem estado no Centro Social estes anos. Nós este ano queríamos trazê-lo para o Jardim” (RD7).</p> <p>“A CAF é na IPSS” (RE13).</p> <p>“São 23” (RA24).</p>
	A3.2	<p>“O Jardim QS não tem” (RC1).</p> <p>“O Jardim de Infância de CL não tem” (RD7).</p> <p>“A QS, não tem, até agora, mas vai ter também, não tem prolongamento. De facto, lá nunca surgiu a necessidade de prolongamento por parte dos pais. Eles vêm buscar os meninos às três e meia na maior” (RD7).</p>
A4	A4.1	<p>“Sim. As animadoras, educadoras e coordenadora de departamento” (RD2).</p> <p>“Sim, temos. Eu julgo que foi feito pela EB” (RA19).</p> <p>“Regulamento interno, sim, sim, tem regulamento [...]tem um regulamento para os prolongamentos de horário e há um regulamento para os campos de férias” (RP14).</p> <p>“Tem, tem. Não é assim nada muito elaborado, mas tem. Participaram na elaboração as educadoras e as animadoras” (RE8).</p> <p>“Cada Jardim tem o seu regimento interno. E fizeram também regimento do conselho de docentes. Sinceramente, se inclui a CAF, eu não tenho a certeza” (RD5).</p> <p>“Temos. Temos, temos, mas eu não sei onde está [...]Fui eu, a animadora e a representante dos pais que elaborámos.” (RE9).</p> <p>“É o mesmo que...o Jardim todo tem um regulamento interno” (RA20).</p> <p>“Sim, sim, isso tem” (RP15).</p> <p>“Nós estamos a tentar e já fizemos o regimento dos Jardins, mas ainda não está concluído” (RD4).</p> <p>“Penso que sim, penso que sim” (RA21).</p> <p>“Tem[...] elaboraram as duas educadoras” (RE12).</p> <p>“Tem, tem.” (RA23).</p>
	A4.2	<p>“ Não. O nosso problema é que nunca foi assim algo que fosse necessário fazer” (RC1).</p> <p>“Da componente, não” (RE10).</p> <p>“Que eu tenha conhecimento não” (RP16).</p> <p>“Não. Existe um regimento, vá lá, um regulamento da CAF, que está inserido no regulamento interno do agrupamento” (RD6).</p>

		<p>“Não, não. As questões da CAF estão integradas no Regimento Interno do Agrupamento” (RD7). “Não, que eu tenha conhecimento não” (RE13).</p>
	<p>A5</p>	<p>A5.1</p> <p>“ (...) nós fizemos um plano, todas as animadoras do agrupamento, fizemos um plano mais ou menos comum. Apresentámos à coordenadora das educadoras e esse projeto foi aprovado em pedagógico. E depois tentámos implementar, consoante o número de crianças e consoante também a disponibilidade delas mesmas para implementar” (RA19).</p> <p>“Na planificação de atividades, também na supervisão das atividades e mensalmente nós fazemos um relatório de todos os acontecimentos mais relevantes desta atividade” (RE8).</p> <p>“Não me chega nada que elas façam formalmente, nem temos essa exigência a nível de direção, mas elas fazem-no de forma informal, porque elas estão em constante contacto com as animadoras” (RD3).</p> <p>“Há uma Educadora, depois as outras são animadoras, se bem que elas têm a tendência também de imitar um pouco aquilo que veem na sala. E depois fazem um bocado mais do mesmo” (RD3).</p> <p>“É essa parte mesmo lúdica, dentro da expressão musical, da plástica e da motora. Mas pronto que se recriem, outra vez, os jogos de exterior, as rodinhas, o cantar, o brincar com materiais de improviso, com caixotes, usar o menos possível os materiais da sala” (RD4).</p> <p>“ (...) ela depois tem os planos dela, feitos de acordo com o nosso projeto curricular, que foi feito em conjunto também[...] Eles gostam muito de fazer estas atividades, têm o dia da expressão plástica... , o dia da expressão motora é que é sempre fixo, por causa de eu poder colaborar mais... E da expressão dramática e da atividade livre” (RE9).</p> <p>“é assim, nós planeamos em conjunto as atividades, porque o prolongamento, a CAF, é o prolongamento das atividades letivas. Por isso, nós tentamos estar sempre em sintonia de um lado e do outro, para não existir aquele corte ao nível de atividades. [...] Atividades de expressão plástica, de leitura, de físico-motora, dramática.” (RA20).</p> <p>“É assim...temos um plano, que funciona como um plano e penso que devem cumprir o plano. Pelo menos, por aquilo que o meu filho me diz” (RP15).</p> <p>“(...) nas outras escolas, as planificações e tudo são feitas em conjunto com a Educadora. Neste caso, só agora esta última, é que acho que foi, porque foi quase obrigada” (RP16).</p> <p>“Reunimos uma vez por semana, normalmente, para avaliação do que se passa, planificações e resolução de alguns problemas que possam surgir” (RA21).</p> <p>“ (...) junto-me com ela e planeamos, programamos, ela diz o que estava a pensar, ajustamos. E eu digo-lhe: - Olha que isso não é muito... é melhor fazeres de outra maneira. - Como aquilo é um bocadinho apertadinho, como não há material” (RE10).</p> <p>“(...) na planificação de atividades. Todas as semanas reunimos com a animadora e há intercâmbio nesse sentido precisamente. Para as atividades não ser mais do mesmo.[...] Como planeamos, sabe que lá não é assim que se faz. Por exemplo, há a preocupação de que eles passam mais tempo sentados cá na sala, e às vezes digo: - tu hoje fazes uns</p>

		<p>joguinhos cá fora, ar livre, está tempinho bom aproveita, nada de os sentar! – Portanto, há essa preocupação de gerir as atividades” (RE11).</p> <p>“Nós elaboramos no início do ano com a Educadora alguns objetivos, uma planificação. [...] A Educadora tem que planificar comigo as atividades e aprovar e dizer concordo, faz assim, não faz” (RA22).</p> <p>“(…) fazem reuniões com acta e tudo, mesmo quando alguma coisa não está a correr tão bem” (RD6).</p> <p>“Eu penso que sim, porque no início do ano letivo, as Educadoras elaboraram um plano de atividades, previram a componente de apoio à família, inclusive definiram algumas das atividades a desenvolver” (RP17).</p> <p>“Tem protocolo...tipo isso” (RA24).</p> <p>“Eles todos os dias têm um programa” (RP18).</p>
	A5.2	<p>“Não, isso não [...]aquela planificação, não temos. Eu e a Colega, depois dos meninos irem embora, conversamos à cerca do que podemos fazer amanhã e é assim que planeamos” (RA23).</p> <p>“Não. Como o prolongamento de horário não é aqui, não participamos de uma forma muito direta. Fazemos uma reunião no início do ano, vamos de vez em quando lá ver como é que estão a correr as coisas, uma vez eu, outra vez a minha colega, mas não há uma intervenção muito direta da nossa parte” (RE13).</p> <p>“Nada [...] Pronto. O que disseram é que teria que haver uma Educadora para estar por trás de mim, isto foi o que ouvi.” (RA24).</p>
A6	A6.1	<p>“Sim, sim, sim. Normalmente, se for específico, nós falamos com a directora ou directora do agrupamento e com a educadora, tentamos articular a forma de resolver o assunto” (RC1).</p> <p>“É como eu lhe disse nós fazemos muitas reuniões e sempre que há problemas mais específicos” (RC1).</p> <p>“Para além de mim e das duas educadoras, temos também a educadora, coordenadora” (RA19).</p> <p>“Sim” (RE8).</p> <p>“Sim, elas todas supervisionam, têm todas a função de supervisionar a CAF e é como eu digo, elas todas também assumiram essa responsabilidade, daí que o meu papel seria um papel seria um tanto ou quanto intrusivo” (RD3).</p> <p>“(…) entre mim e a Educadora[...] Nós entendemo-nos, organizamos” (RA20).</p> <p>“Sim, sim, também participa” (RP15).</p> <p>“Nós também criámos instrumentos de registo comuns” (RD4).</p> <p>“Sim. Sim, sim ...[...] Olha, todas as semanas, às terças-feiras temos aquela hora da CAF, portanto reúno-me com ela,” (RE10).</p> <p>“a animadora vem muito aqui, passa horas, porque ela entra às 11 da manhã e passa aqui na sala com eles também. Portanto, também tentamos...ela tenta participar activamente também nas outras horas. Não é obrigada a isso, mas também é uma pessoa com alguma disponibilidade e acho que ela dá-se de alguma maneira, o que beneficia no aspeto de que depois não se faça realmente lá, porque ela está realmente a par do que se passa aqui” (RE11).</p> <p>“Participam, participam” (RD6).</p>

			<p>Participamos... a começar por participar na elaboração do regulamento, depois na supervisão e na avaliação, que se faz em cada período e pronto e sempre que estamos por perto vamos orientando, vamos perguntando” (RE12).</p> <p>“também temos reuniões, onde falamos abertamente acerca das questões que temos, dúvidas. Pedimos digamos conselhos também e é através dessas reuniões” (RA23).</p>
		A6.2	<p>“Neste momento só participa, de facto, na altura em que há aquilo que nós chamamos o prolongamento para além daquilo que a câmara faz. Porque neste momento, quer dizer, eu acho que não” (RP14).</p> <p>“Como o prolongamento de horário não é aqui, não participamos de uma forma muito direta. Fazemos uma reunião no início do ano, vamos de vez em quando lá ver como é que estão a correr as coisas, uma vez eu, outra vez a minha colega, mas não há uma intervenção muito direta da nossa parte” (RE13).</p> <p>“não participamos de uma forma muito direta” (RE13).</p>
		A6.3	<p>“A Educadora só. Às vezes, vem. Este ano não tanto, mas costumava vir” (RA24).</p>
	A7	A7.1	<p>“Nós falamos com os agrupamentos todos os meses” (RC1).</p> <p>“Com a autarquia colaboração” (RD2).</p> <p>“A CAF é sustentada pela câmara, é promovida e é dinamizada pela câmara” (RP14).</p> <p>“A Câmara, porque é a Câmara é que paga às animadoras” (RD3)</p> <p>“a Câmara Municipal como promotor” (RD5)</p>
		A7.2	<p>“Eu penso que eles deveriam ser mais empenhados e deviam-se envolver mais” (RE8).</p> <p>“É assim eu sei que há uma verba que vai diretamente para o agrupamento, mas é uma verba que não é suficiente para as necessidades e para os gastos que são feitos. Mas há uma verba que vem” (RE8).</p> <p>“(…) os problemas que têm surgido têm sido sempre problemas do foro económico. Portanto, em termos de organização, não, nunca tem havido problemas” (RD3).</p> <p>“Às vezes. Quer dizer, eles dizem que sim, inclusive o problema da areia desde Setembro para resolver; aqui, os jardins, para cortar a relva é uma desgraça, nada. Mas eles dizem que sim. Ao nível de um vidro partido, uma lâmpada estragada, uma ficha, isso sim, eles vem. A gente insiste, insiste, insiste... e eles vêm” (RE9).</p> <p>“A nível de apoios materiais, também apoiam, vêm cá por causa dos computadores...” (RA20).</p> <p>“Muito pouco. Aquilo que eu falo com a educadora... muito pouco. Acho que devia apoiar um bocado mais” (RP15).</p> <p>“se estivessem em contacto directo connosco, nós poderíamos transmitir essas dificuldades que temos. E pronto, acho que isso não funciona. Eu acho que a Câmara, a autarquia, devia estar muito mais próxima dos locais até, para se aperceber das situações que existem” (RD4).</p> <p>“Não... não existe, porque é precisamente essa questão das burocracias e dos patamares, mesmo agora para requisitar um material, tem que ir para ali, depois já nem podemos fazer a requisição, tem que ir por esta via, depois tem que passar por aquela e pela outra. Esses entraves, os aspetos burocráticos que entravam, não adiantam, encravam” (RE11).</p>

			<p>“É muito difícil trabalhar com a autarquia Já foi mais fácil. Hoje é muito difícil” (RD6).</p> <p>“Os materiais com que a gente possa brincar e trabalhar, triciclos e isso” (RA23).</p> <p>“(…)a autarquia apenas coloca as duas funcionárias que estão na AI e na QS, que são as senhoras que servem o almoço” (RD7).</p> <p>“Ao longo do ano, o protocolo com a Câmara não funcionou bem” (RD7).</p> <p>“eles intervêm porque são obrigados, quer dizer...penso que eles não têm, eles não devem ter um projeto de intervenção para as escolas definido” (RD7).</p>
		A7.3	<p>“Se quisermos um autocarro não há, temos que o pagar. Se quisermos uma oferta de uma viagem a qualquer instituição local, não temos. Um subsídio, não há. Não há absolutamente nada” (RP14).</p> <p>“Da autarquia não veio nada” (RE9).</p> <p>“Nada” (RA21).</p> <p>“A autarquia, da Câmara não presta nenhum, pronto. É só lá colocar o pessoal e pronto, mais nada, não é preciso mais nada.[...] na Câmara não me devem conhecer.” (RE10).</p> <p>“Agora em relação a outras disponibilidades da Câmara não temos, é zero, zero” (RE12).</p> <p>“Acho que em relação aos Jardins de Infância não existe relação com a autarquia” (RD7).</p> <p>“Que eu saiba não” (RA24).</p>
	A8	A8.1	<p>“Nós gostávamos que fossem eles a liderar este processo” (RC1).</p> <p>“Telefone, e-mail e visitas regulares e reuniões de departamento” (RD2).</p> <p>“(…)em relação à direção executiva, acho que há um certo interesse e um certo querer saber se as coisas realmente estão a correr bem, se está tudo bem, principalmente pela coordenadora” (RE8).</p> <p>“Sim, sim, sim. Isso, coitados, eles não podem fazer mais” (RE9).</p> <p>“Porque para além de ter a coordenação, eu também tenho algumas horas em que dinamizo atividades da biblioteca e, portanto, vou frequentemente aos Jardins” (RD4).</p> <p>“Tentamos em conjunto tomar decisões mais adequadas, com a minha opinião, com a opinião das educadoras e tentar dar resposta aos pais” (RD4).</p> <p>“(…)todo o material que elas necessitam, as animadoras, de acordo com as educadoras, é pedido aqui” (RD4).</p> <p>“Eu utilizo normalmente o email e como vou todas as semanas a todos os Jardins também o contacto presencial” (RD5).</p> <p>“A relação é boa, quer na direção é de muita abertura, quer comigo em termos de coordenadora e o departamento é muito pequenino, nós só temos 5 salas de Jardim, é um departamento pequeno. [...] Há relação de abertura, há relação de compreensão para as necessidades diferentes, para a realidade diferente que é o Jardim de Infância.” (RD5).</p> <p>“se eu pedir, nesse aspeto, no que elas puderem ajudar, ajudam. Não tenho problemas” (RA22).</p>

			<p>“A adjunta tem, ela não tem, mas faz por ter muita disponibilidade e por nos ouvir, atender e também nos dá uma certa autonomia para resolvermos aqui os problemas” (RE12).</p> <p>“mas há um contacto próximo, frequente[...]eu todas as semanas passo por lá” (RD7).</p> <p>“Ora bem, a minha relação com os Jardins passa, por um lado, vou às reuniões de Departamento do Pré-escolar, que são reuniões mensais, participo nessas reuniões. Ahh...e depois mantenho-me em contacto com os Jardins” (RD7).</p> <p>“É o que pode ser, sempre que precisarmos de alguma coisa, é claro que estão disponíveis para auxiliar” (RA21).</p> <p>“Muito boa” (RP16).</p> <p>“A adjunta tem, ela não tem, mas faz por ter muita disponibilidade e por nos ouvir, atender e também nos dá uma certa autonomia para resolvermos aqui os problemas” (RE12).</p>
		A8.2	<p>“Tem tido pouco, às vezes informam-nos: olhe, este ano há aqui mais crianças e há necessidade de abrir mais uma turma, entre aspas, para a componente de apoio à família. Nós também tentamos que não seja só guarda, não é?[...] Não são muito activos, não” (RC1).</p> <p>“Sempre que há atividades, eles entram em contacto connosco, para nós fazermos. [...]No fundo, dão apoio a um bocadinho de tudo” (RA20).</p> <p>“Deveria ser eu. Mas não, sinceramente, não tenho tido grande...nem elas me solicitam, nem eu senti ainda necessidade dessa intervenção” (RD3).</p> <p>“Aqui é um papel indirecto de nos certificarmos e vemos se está tudo a correr bem, se está a responder àquilo que é necessário. Portanto, é muito mais de supervisão” (RD6).</p>
		A8.3	<p>“uma vez que eles funcionam fora, nós não damos mais nada” (RD7).</p>
	A9	A9.1	<p>“É bom o relacionamento, alguns mais difíceis, olhe o de AZ não é fácil” (RC1).</p> <p>“É muito próxima e a gente quando é qualquer coisa, ela está presente” (RE9).</p> <p>“É ótima, eu gosto. Pronto, são muito participativos dentro do que eles podem, lá está, eles até ao nível de um acesso aqui tapado, eles queriam fazer aqui umas obras que a autarquia impede, porque querem fazer um centro educativo e está previsto já há vinte anos” (RE11).</p> <p>“Há um bom relacionamento. Os pais até têm, pronto, também a outro nível participado muito, ainda o ano passado e este ano lá no embelezamento do recreio. O ano passado para fazer o parque infantil, este ano com a horta, lá com esses espaços todos que têm, o espaço da floresta...não é da floresta, mas é lá das árvores de fruto. Pronto, aquilo está muito interessante e os pais têm colaborado muito nesse sentido” (RE6).</p> <p>“e a associação de pais sempre que foi pedido dinheiro para chapéus, dinheiro para uma viagem ou visita de estudo, sempre participaram. Sempre, sempre, sempre. Tenho a melhor impressão, acho que funciona muito bem, desde o presidente a todos os nossos representantes, que estão lá. E estão sempre a dizer que o que for preciso para dizermos, que enquanto houver verba” (RE12).</p> <p>“pelo menos dois representantes na associação de pais, cujas crianças frequentam a componente de apoio à família e,</p>

			<p>portanto, falamos muitas vezes com eles. De manhã, quando vêm entregar as crianças, às vezes até houve reunião” (RE12).</p> <p>“é uma associação de pais muito participativa, que faz muitas coisas desde comprar materiais para a escola” (RD7).</p> <p>“Mas os pais globalmente participam e quando a associação, por iniciativa própria, ou por solicitação da escola ou das próprias Educadoras ou professoras desencadeia uma atividade, os pais aderem bastante bem. Enfim, atendendo também às possibilidades que têm” (RP17).</p>
		A9.2	<p>“A associação de pais um pouco, mas poderia ser melhor. Se nós recorremos à senhora, é uma senhora, mesmo na gestão de determinados assuntos, ela mostra-se realmente receptiva, mas se não houver esse contacto, ela também não aparece” (RE8).</p> <p>“Nós representamos todo o agrupamento[...] Nós temos um núcleo duro... que participa mais, que são os pais que normalmente estão ligados à componente de apoio à família. Os outros são pais mais afastados que aparecem na assembleia geral, pagam a cota anual, mas não intervêm muito[...] Participamos no conselho geral e no conselho pedagógico” (RP14).</p> <p>“O do primeiro ciclo está muito mais ligado à CAF e tem muita consciência dos problemas da CAF, é uma pessoa extremamente sensível a isso” (RD3).</p> <p>“Eles são chamados... participar é que é mais complicado” (RP15).</p> <p>“Dá-me a ideia que os pais vão no primeiro ano às reuniões, o primeiro ano de pré, quando a criança tem 3 anos, vão conhecer a educadora a escola, vão conhecer o que é que quer dizer ir para a pré, depois só voltam à escola na primeira classe, não é? E depois só voltam se calhar no quinto ano, quer dizer” (RP14).</p> <p>“É boa, embora limitada por variadíssimos factores, tanto quanto eu me apercebi até agora. Há sempre meia dúzia de pessoas que têm tendência a disponibilizarem-se” (RP17).</p> <p>“Nas reuniões. No resto, fora disso, não. Não participamos, não falamos, não combinamos nada. Por exemplo, agora termina com o fim do ano, gostava que reunisse os pais e dissesse: - Vamos fazer isto, vamos fazer aquilo! Dividimos entre todos! – Mas não! Não tem acontecido isso” (RP18)</p> <p>“Não muito, se quer que lhe diga, não muito. Podiam participar mais, a gente até se mostra disponível, mas não há ali muito feedback com a Educadora, não. Eu não sou nada no primeiro ciclo e participo mais em atividades do primeiro ciclo do que na pré” (RP16).</p>
		A9.3	<p>“Houve uma reunião, mandaram uns papéis, acho que não apareceu ninguém do pré-escolar e, eu bem insisti para os pais irem, mas acho que não... porque também nunca deram a cara, nunca vieram cá, nunca se preocuparam com nada. Os pais aqui não estão... Temos é uma representante dos pais, normal do Jardim de Infância” (RE9).</p> <p>“Também não tenho muito contacto com a associação de pais” (RA23).</p>

Funcionamento da Componente de Apoio à Família	B1	B1.1	<p>“Em reunião de pais no início do ano letivo” (RD2).</p> <p>“Eu e as educadoras reunimos, mais ou menos, de duas em duas semanas, para ver, pronto... para fazer, no fundo, a avaliação geral daquilo que acontece” (RA19).</p> <p>“Somos nós, mas mais eu, que estou mais responsável pela CAF” (RE8).</p> <p>“(…) não há uma definição muito estrita de papéis, e de facto funciona-se muito em equipa e apesar de elas saberem quais são as horas de umas, quais são as horas de outras, elas funcionam sempre em equipa” (RD3).</p> <p>“É assim nós, nós estamos sempre interligadas, sempre... mesmo ela venha às 10.30, participa já nalgumas atividades, vê já como é que os meninos estão lá. Se eu preciso de ajuda, ela colabora lá” (RE9).</p> <p>“É diferente, porque é assim: a nível da animação, a animação tenta formar a criança enquanto cidadão... enquanto cidadão do mundo, cidadão da sociedade em que vive. Ou seja, as atividades são completamente diferentes. Ali são, se calhar, são um bocadinho mais educativas [...] completamente informal. [...] Por isso, nós tentamos estar sempre em sintonia de um lado e do outro, para não aquele corte ao nível de atividades [...] É em parceria mesmo” (RA20).</p> <p>“(…) têm mesmo um tempo comum com a animadora” (RD4).</p> <p>“Claro, não se consegue e muitas vezes àquela hora as crianças estão muito cansadas e eu percebo. Eu que estou com elas percebo que não faz sentido ter uma planificação rígida àquela hora. Por muito que eu tenha planificado e acho que está enquadrado, para elas não está enquadrado àquela hora, nem naquele espaço. E faço por todo para que elas a escolher o que querem fazer” (RA21).</p> <p>“Eu tenho muito material e disse-lhe a ela: - Não ponhas sempre as mesmas coisas, tira, tira assim umas semanas e mete com este material, caixotes, dão-nos rolos, que eu tinha lá rolos grandes, mandei-lhe cortar para eles pintarem e fazerem construções com aquilo” (RE10).</p> <p>“Para as atividades não ser mais do mesmo e, portanto, há a abertura da sala, tanto da CAF como de Jardim de Infância. Portanto há intercâmbio” (RE11).</p> <p>“(…) depois procurar que a CAF também esteja em articulação quer com o Projecto Curricular, de cada sala do Jardim, ter um plano de atividade” (RD6).</p> <p>“(…) em termos complementares com as atividades letivas propriamente ditas, chegaram ao ponto de definir regras quanto ao funcionamento do prolongamento, ao perfil do técnico que devia estar no prolongamento” (RP17).</p> <p>“Há no sentido de irmos lá e virmos que os meninos estão a fazer determinados tipos de trabalhos, fazemos alguma referência, explicamos mais uma vez” (RE13).</p> <p>“Normalmente, tentamos que haja alguma articulação nesse sentido. Nós sabemos mais ou menos, o que é que se vai passando lá e quando há recados ela também leva para o outro lado” (RE13).</p> <p>“Elas já vieram cá, estivemos a conversar, só disseram que não devia fazer trabalhos, que não era o mais aconselhável, porque eu houve uma altura que fiz trabalho do Dia do Pai, coisas simples, só para os entreter, como temos que estar aqui neste espaço, às vezes também estou com eles na</p>
---	-----------	-------------	--

			televisão, quando estão mais cansaditos ou o tempo o permite vamos à televisão. E elas disseram logo que o melhor seria retirar, porque aquilo não era indicado[...]Não fazer nada de trabalhos, é mesmo divertir.” (RA24).
		B1.2	<p>“(…)se bem que elas têm a tendência também de imitar um pouco aquilo que veem na sala” (RD3).</p> <p>“Até se fosse em conjunto com a Educadora, combinarem entre elas para não repetirem, às vezes[...]Se planificassem em conjunto” (RP16).</p> <p>“Poucas coisas, aqui porque sei que não se devem fazer grandes trabalhos. A maior parte do tempo é para eles brincarem, faço alguns desenhos, eles estão a maior parte, agora com o tempo bom, a maior parte do tempo estão lá fora mesmo, porque chegamos aqui por volta das 4 horas e eles vão lanchar e, de seguida, vamos para o recreio e estão a aproveitar o máximo dos máximos. Quanto o tempo não dá para isso, têm a casinha, têm os livros, têm carrinhos, têm os jogos. Fazemos jogos às vezes interiores, aqueles mais tradicionais e pronto” (RA24).</p>
		B1.3	“Não, pelo menos eu evito um bocado que eles trabalhem nas mesmas áreas” (RA19).
	B2	B2.1	<p>“Sim, caso a caso. Nem todas funcionam à mesma hora, nem todas abrem à mesma hora, nem encerram à mesma hora” (RC1).</p> <p>“Foram feitos em função das necessidades detectadas” (RP14).</p> <p>“Ora bem, é assim, nós damos resposta às reais necessidades dos pais” (RE8).</p> <p>“Todos os anos é alterado em função das necessidades das famílias em reunião de pais” (RD2)</p> <p>“De acordo com as necessidades das famílias e de acordo com o entendimento das Educadoras também” (RD3).</p> <p>“sei que foi por necessidade das famílias, mas não estava cá” (RA20).</p> <p>“Sim, sim...isso foi falado na primeira reunião dos pais...” (RP15).</p> <p>“Com os pais na primeira reunião e com a autarquia” (RD4).</p> <p>“(…) as pessoas acabaram por inscrever os miúdos, mesmo meninos que nem têm necessidade em frequentar, acabam por frequentar” (RD4).</p> <p>“(…) obviamente, respeitando sempre as necessidades dos pais e os horários que cada Jardim tem, que não é igual em todos os Jardins” (RD5).</p> <p>“Este ano foi feita com os pais também, de acordo com as necessidades” (RA22).</p> <p>“Eles podem entrar a partir das oito menos um quarto, julgo eu, porque foi assim que os pais acharam. Há só uma mãe que entra às oito e podem sair até às seis e meia, porque também os pais decidiram, porque podia ser até mais tarde se houvesse necessidade, mas ali não havia, então às seis e meia” (RP16).</p> <p>“Foi estabelecido...primeiro aqui a gestão fez uma proposta e foi essa proposta que foi para as reuniões de pais, no início do ano. Contudo, nalgumas situações foi necessário adequar ao horário dos pais e adequou-se ao horário dos pais, portanto, no fundo foi na reunião de pais, apesar de haver aqui uma proposta para haver uma certa uniformização. Não foi possível essa uniformização” (RD6).</p>

		<p>“Porque depois era necessário, não havia tempo para as famílias irem buscar os educandos” (RP17).</p> <p>“Responde, responde. Só não responde numa situação: não responde, mas eu compreendo que seja uma limitação, que também não é fácil resolver. Em momentos de menor utilização, de menor frequência, o agrupamento desloca as crianças do Jardim de Infância para uma unidade apenas” (RP17).</p> <p>“Foi estabelecido com os pais na reunião de pais” (RD7).</p> <p>“eles pagam todos a mesma coisa, 31 euros e 50, quer ganhem muito, quer ganhem pouco” (RE13).</p> <p>“Para mim dá” (RP18).</p>
	B2.2	<p>“(…)funciona nas interrupções letivas, se os pais pagarem mais ao Centro Social, porque é o contrato que eles têm com a Câmara. A Câmara não comparticipa as interrupções letivas, portanto se os pais pagarem mais e se pagarem a refeição a 3 euros e não 1euro e 46, funciona” (RE13).</p> <p>“Há lá uns que nas reuniões precisavam até mais tarde, não é. Mas este ano foi mesmo só até às seis e meia, porque eles acho que já deram até às dezanove” (RP18).</p>
	B3	<p>B3.1 Não há referências</p> <p>B3.2 “Para o pré-escolar não” (RC1).</p> <p>“Só nos campos de férias, portanto, em tempos lectivos não. Neste momento não há” (RP14).</p> <p>“Não. É tudo aqui dentro” (RP15).</p> <p>“É essa parte mesmo lúdica, dentro da expressão musical, da plástica e da motora. [...] Mas pronto que se recriem, outra vez, os jogos de exterior, as rodinhas, o cantar, o brincar com materiais de improviso, com caixotes, usar o menos possível os materiais da sala” (RD4).</p> <p>“Podia haver um pacote, um leque grande de outras atividades para os meninos. É, eles ficam ali numa sala. Saem de uma sala para a outra. E estão por ali fechados” (RP16).</p>
	B4	<p>B4.1 “A CAF funciona mesmo aqui na sala B. Na sala de atividades do Jardim de Infância” (RA19).</p> <p>“O jardim de infância A neste momento, até está a funcionar na própria sala” (RD4).</p> <p>“(…)é na sala de atividades do Jardim de Infância” (RA21).</p>
	B4.2	<p>“É numa sala do Jardim que está livre” (RA23).</p> <p>“Acho que só aqui o do Agrupamento e de E é que têm boas instalações, porque aqui têm a sala” (RD4).</p> <p>“Em R funciona no refeitório, numa parte do refeitório” (RD4).</p> <p>“Num telheirozinho ao lado da sala” (RE10).</p> <p>“(…) já conseguimos ter um espaço próprio em cada um dos Jardins, não é na sala de atividades” (RD5).</p> <p>“No monobloco” (RA22).</p> <p>“É, eles ficam ali numa sala. Saem de uma sala para a outra” (RP16).</p> <p>“Nós temos dois espaços distintos. Temos a sala polivalente e temos a sala 4 que é a sala de faz-de-conta[...]A única diferença é que na sala de atividades tem as mesas, não é, para eles trabalharem, enquanto na outra sala não. Temos só as áreas” (RA23).</p>

		B4.3	<p>“Nós estabelecemos parcerias ou com as juntas de freguesia ou com IPSS, quando não temos espaços e é só nessa vertente” (RC1).</p> <p>“Almoço na EB2,3 e prolongamento no centro social (RD7).</p> <p>“ Na IPSS, tem uma sala” (RA24).</p>
	B5	B5.1	<p>“(…) alguns miúdos vivem a 3km do Jardim e a Junta é que transporta, recolhe os meninos todos e transporta-os para o Jardim. E o número de inscrições para o prolongamento aumentou a partir do momento em que o Presidente da Junta só assegura o transporte às seis e meia da tarde” (RD4).</p> <p>“A motorista entra às nove e seguimos logo com eles[...]. Sempre. Só se houver algum contratempo, de resto é sempre na carrinha.” (RA24).</p>
		B5.2	<p>“Não temos uma câmara que leve os meninos à piscina” (RP14).</p> <p>“Se quisermos um autocarro não há” (RP14).</p> <p>“(…) nem há transporte, nem nós temos saídas” (RE9).</p> <p>“(…) telefonámos para a Câmara a pedir alguma verba para o transporte, se tivessem alguma carrinha ou camioneta, porque estas crianças, mais do que outras, necessitam de ir a qualquer lado, todo o que nós pudermos ir a pé, vamos” (RE12).</p> <p>“(…) agora tínhamos viagens de autocarro da Câmara marcadas, que nos foram atribuídas pela Câmara e de repente eles informaram que o autocarro está avariado até ao fim do ano. Depois avisaram-nos no fim de Abril. Não se fez nenhuma” (RD7).</p>
Gestão e Coordenação da CAF	C1	C1.1	<p>“Neste momento quem faz o recrutamento do pessoal é uma associação que nós solicitámos [...] Porque fica mais barato” (RC1).</p> <p>“ Nem sempre são colocados a tempo” (RD2).</p> <p>“Somos colocados pela autarquia” (RA19).</p> <p>“(…)relativamente ao pessoal da Câmara são eles que também fazem a gestão, mas nós é que fazemos. Nós, Educadoras, é que vimos as necessidades dos pais e é que inicialmente fizemos” (RE8).</p> <p>“(…)a gestão dos recursos humanos nem sempre é feita atempadamente e nem sempre são os suficientes” (RD2).</p> <p>“aquilo que a Câmara faz é dar-nos a possibilidade de escolher pessoas [...]a autarquia dá-nos essa abertura e, portanto, todas as pessoas que estão ali são decididas por nós” (RD3).</p> <p>“(…)então a associação, neste momento, está a servir, como serviu também até à data, como intermediário para a contratação das pessoas” (RD3).</p> <p>“Recrutamento de pessoal é a Câmara” (RE9).</p> <p>“(…)eu acho que é muito importante terem duas pessoas para acompanhar, porque eu acho que uma pessoa só é muito difícil” (RE9).</p> <p>“(…)a Câmara coloca o pessoal, mas pessoal fica colocado ao serviço do agrupamento, para que depois seja a direção a distribuir, quer em termos de horários, quer em termos de locais”(RD5).</p> <p>“Na gestão, o agrupamento, tem a ver com os horários das funcionárias, com os horários...” (RD5).</p>

		<p>“A parte de pessoal não tem sido complicada, nós trabalhamos com as mesmas animadoras já há algum tempo” (RD5).</p> <p>“São colocados pela Câmara e são seleccionados pela Câmara, não são seleccionados por nós. Seria bom que às vezes nós também pudéssemos dar alguma palavra na selecção das pessoas que ficam” (RD5).</p> <p>“Vem dar umas horas ajudar também na hora de almoço e depois vem ajudar também a animadora à tarde. A animadora não está sozinha. [...], a animadora nunca está sozinha.” (RE11).</p> <p>“(...)é a empresa dos almoços, que em vez de trazer uma pessoa paga à pessoa que já havia cá” (RE11).</p> <p>“Quem faz o recrutamento do pessoal é a Câmara, a Câmara (RE11).</p> <p>“Eu julgo que à hora de almoço tem...não...tem mais auxiliares. Mas julgo que há uma senhora da cantina, da empresa, que fica também. E depois tem uma auxiliar da escola que ajuda os pequeninos” (RP16).</p> <p>“(...)o vínculo profissional não seja com o agrupamento, seja com a Câmara,” (RD6).</p> <p>“Foi através de uma empresa de emprego temporário a SIAR. Eles contrataram-me, depois passou para uma outra empresa, porque acabou o contrato, mas tudo isto é através da Câmara Municipal” (RA23).</p>
	C1.2	<p>“Cada vez temos menos gente. E é muito complicado” (RC1).</p> <p>“(...)o acompanhamento às crianças é feito pela animadora e por uma auxiliar sempre que possível” (RD2).</p> <p>“A partir das cinco estou mesmo sozinha” (RA19)</p> <p>“Falta gente à hora do almoço, falta” (RP14)</p> <p>“(...)uma pessoa alternativa para ficar com as crianças” (RD3).</p> <p>“(...)eu fico sozinha com as crianças” (RA2).</p> <p>“(...)é só a animadora” (RP15).</p> <p>“E mesmo em termos de recursos humanos, a questão de ficar só uma animadora, ao fim do dia, sozinha é pouco” (RD4).</p> <p>“Na hora de almoço, sou eu e uma senhora da empresa e à tarde estou sozinha, a partir das quatro e um quarto” (RA21).</p> <p>“Quando saem do Jardim, vem a auxiliar um bocadinho cá para fora ou eu, por exemplo, na hora da CAF. Pronto, estou ali um bocadinho com ela para a auxiliar a adiantar o serviço. Claro que depois entretanto fica ela sozinha” (RE10).</p> <p>“Só eu” (RA24).</p>
	C2	C2.1
		<p>“A gente não recebe o subsídio para pagar às pessoas. Portanto, a gente tem que arranjar soluções” (RC1).</p> <p>“Temos contratos de gestão com os agrupamentos e damos verbas anuais com destinos específicos para vários tipos de rubricas...limpeza...material...” (RC1)</p> <p>“(...)paga à animadora que está nos jardins-de-infância das 15 e 30 às 18, durante o tempo que a câmara protocola para isso” (RP14).</p> <p>“Nós tivemos uma verba no início do ano, mas não sei foi a autarquia, sei que foi o agrupamento que me transmitiu que havia x” (RE12).</p> <p>“Sei que pagam 31 euros e 50” (RA24).</p>

	C2.2	<p>“(…) falta realmente verba para material e para apetrechar a CAF devidamente” (RD5).</p> <p>“o nosso problema volta a ser a Câmara Municipal e a falta de dinheiro” (RD5).</p> <p>“(…) particularmente é a falta de verbas” (RE11).</p> <p>“ Nós já fizemos contratos com pelo menos três empresas é como convém à autarquia. Já fizemos um contrato de Setembro a Dezembro com uma empresa e depois de Janeiro a Julho com outra, isto é inacreditável, tanta instabilidade, nunca sabemos a quem pertencemos” (RA21).</p> <p>“(…)as assistentes operacionais das salas, as animadoras, são funcionárias, que eu não percebo muito bem o que elas são. Elas são da Câmara, são aquelas funcionárias que estão há dez anos, agora estão por uma empresa que pegou nelas. Mas depois a Câmara tem que pagar à empresa, mas depois a Câmara não paga à empresa” (RE11).</p> <p>“É assim eu sei que há uma verba que vai diretamente para o agrupamento, mas é uma verba que não é suficiente para as necessidades e para os gastos que são feitos. Mas há uma verba que vem”(RE8).</p> <p>“Foram sempre, sempre problemas económicos que estiveram…” (RD3).</p> <p>“(…)não têm recursos para investir e, por outro lado, mesmo quando tiveram mais nunca sentimos que as escolas fossem a prioridade deles” (RD4).</p> <p>“nem há transportes, nem há verbas” (RE9).</p> <p>“Estão sempre a mudar e elas também estão sempre: será que temos contrato, não temos contrato? Se fosse aqui no agrupamento era diferente. O agrupamento geria e nós sabíamos que era do princípio ao fim e até para três ou quatro anos” (RE9).</p> <p>“É pena ela não ter realmente verbas e condições para poder desenvolver o trabalho que ela sabe, que ela tem” (RE9).</p> <p>“O que me foi dito é que a verba que vem não consegue dar resposta aos gastos todos e muitas vezes é pouca” (RD4).</p> <p>“(…)tendo em conta as dificuldades que a Câmara tem, às vezes, torna-se impossível ajudar-nos mais” (RA21).</p> <p>“Neste momento, estamos a contrato” (RA22).</p> <p>“Supostamente tínhamos uma verba anual. Este ano ainda não chegou nada” (RA22).</p> <p>“Em Julho funciona nos mesmos moldes, ou seja, os pais em vez de pagarem 31 e 50, acho que pagam para cima de 100 euros, portanto acho que a autarquia não apoia de maneira nenhuma nem a CAF, nem a educação” (RE13).</p>	
	C2.3	Não há referências	
	C3	C3.1	“Os espaços estão equipados” (RD6).
		C3.2	“é muito tempo no mesmo espaço” (RE10).
		C3.3	Não há referências
	C4	C4.1	<p>“(…)quando estamos aqui no polivalente, temos jogos de puzzle, jogos de construção, podemos fazer também alguns jogos tradicionais; na sala de faz-de-conta, é mesmo a sala de faz-de-conta. Temos um espaço que é a casinha, temos a pista com carros, a quinta dos animais, onde eles brincam” (RA23).</p> <p>“O que é necessário, nós vamos comprando” (RD6).</p>

	C4.2	<p>“É espaços (pausa)... e um bocadinho, não conseguir aprofundar o relacionamento, lá está, a autonomia das escolas, conseguir de facto que seja gerido por quem está no terreno” (RC1).</p> <p>“(...)a Câmara Municipal transfere para o agrupamento uma verba anual, para cada uma das CAFs, que era no ano passado e dois anos 500 euros, por sala, mas para material, para equipamento, para limpeza” (RD5).</p> <p>“(...)falta realmente verba para material e para apetrechar a CAF devidamente” (RD5).</p> <p>“(...)se não fossem os Jardins, não é, a emprestarem material e isso...” (RD4).</p> <p>“particularmente [...] falta de materiais. [...]os recursos são muito escassos e para a CAF principalmente” (RE11).</p> <p>“(...)muitas vezes ter a necessidade de materiais e não ter” (RE8).</p> <p>“Até preciso de móveis... nem há uma máquina fotográfica, não há nada” (RE9).</p> <p>“(...)estamos saturados de pedir umas cortinas para aquela sala, os estores, e não vêm” (RE12).</p> <p>“A maior dificuldade aqui é que quando cheguei aqui este ano não tínhamos nada, só mesas e cadeiras. [...]Temos muito pouco material ” (RA22).</p> <p>“O espaço já não é adequado, na maioria deles, e nós aqui temos só dois espaços é que são adequados” (RD4).</p>	
	C5	C5.1	<p>“Nós estabelecemos parcerias com as juntas de freguesia ou com IPSS, quando não temos espaços e é só nessa vertente” (RC1).</p> <p>“Os intervenientes da CAF são: A autarquia, a direção do Agrupamento a coordenadora de departamento, os pais, as educadoras as animadoras e desde há 3 anos uma professora de musica e posteriormente a banda de música e duas professoras de dança que além de enriquecerem a CAF também se dirigem a todas as crianças que assim desejarem” (RD2).</p> <p>“Para além da EB e da Câmara, não faço a menor ideia” (RA19).</p> <p>“A Câmara, porque é a Câmara é que paga às animadoras” (RD5).</p> <p>“A Educadora” (RA20).</p> <p>“A Educadora de Infância, a animadora, a assistente operacional e pronto o agrupamento, que tem conhecimento de tudo o que se passa” (RA21).</p> <p>“Da junta, quando a gente precisa pede e eles normalmente. Eles viram que estava lá o prolongamento e foi-me por chão flutuante” (RE10).</p> <p>“O nosso parceiro é a autarquia, de facto. Não temos outro parceiro. Quer dizer, SJ é a Junta de Freguesia SJ” (RD6).</p> <p>“ A junta de freguesia” (RE12).</p> <p>“A Câmara Municipal” (RA23).</p> <p>“A associação de pais, na medida do que pode, apoia ou solicita o apoio, por exemplo à Junta de freguesia, que tem sido uma colaboração muito grande, muito disponível e portanto eu diria que há destas duas formas” (RP17).</p> <p>“O Centro Social de Es e o Centro Social de SA” (RD7).</p>
		C5.2	Não há referências
	C6	C6.1	“Quem coordena as atividades da CAF designadamente a animadora, somos nós” (RE8).

			<p>“A educadora” (RA19). “Sou eu que coordeno ” (RE9). “A Educadora e eu, animadora” (RA20). “A Educadora de Infância” (RA21) “Na parte pedagógica, a Educadora tem o papel de ser, uma vez que é responsável, fazer a articulação com as animadoras e com as assistentes operacionais e comigo também” (RD5). “Nós, as Educadoras” (RE11). “Neste momento, sou eu própria” (RA22). “Julgo que é a Câmara” (RP16). “Somos nós, Educadoras” (RE12). “É a coordenadora” (RA23)</p>
		C6.2	<p>“É uma Educadora que lá está, que deixa um bocado ao critério da auxiliar, daí que nós, de vez em quando, quando vamos lá” (RE13). “Ninguém. É triste não é? Esta parte não é para ficar gravada” (RA24).</p>
	C7	C7.1	<p>“Participo nas atividades muitas vezes com a animadora, faço registos daquilo que me parece mais, mais...muitas vezes tenho que rever determinadas situações, determinadas atividades, é mais ou menos isso que faço” (RE8). “Sim, elas todas supervisionam, têm todas a função de supervisionar a CAF” (RD3). “eu normalmente fico aqui até mais tarde um bocadinho, porque fico a ver os trabalhos e só à quarta-feira é que eu fico aqui com ela, que é quando ela faz...tem uma atividade à quarta-feira que é educação físico-motora e então aí para lhe dar mais apoio, se ela precisar, eu é que estou” (RE9). “No almoço, eu também lá estou[...]Estou sempre presente” (RE9). “Sim fazem [...]têm mesmo um tempo comum com a animadora, de modo a tentarem planificar ou tentar orientar, ter algumas directrizes daquilo que vão fazer. [...]as Educadoras também tem que fazer a supervisão” (RD4). “À terça-feira, normalmente, semanalmente, com a Educadora de Infância” (RA21). “No prolongamento, portanto é a animadora e eu” RE10). “Elas têm uma hora semanal para fazer a articulação com as animadoras e com as assistentes operacionais no caso de elas também estarem na CAF. É feito registo dessa articulação e disso tem que depois dar contas à direção, na figura da adjunta que é responsável pela parte pedagógica” (RD5). “Na supervisão, [...]Todas as semanas reunimos com a animadora e há intercâmbio nesse sentido precisamente” (RE11). “(...)tem a supervisão das Educadoras nos dias da componente de apoio à família” (RD6). “Participamos [...], depois na supervisão[...]Na hora de almoço não fazemos,” (RE12). “No almoço, meia hora rotativamente” (RA23). “O almoço, nós com alguma frequência vamos à cantina, também ver como é que se estão a passar as coisas, quais são os problemas que possam estar a surgir, quais são os meninos que estão com mais problemas a comer e tentamos intervir quer junto dos meninos, quer junto das auxiliares” (RE13).</p>
		C7.2	<p>“Neste momento, com a Educadora que está, não tem havido grande supervisão” (RA22). “Quer dizer, não ia fazer supervisão, porque entra-se ali numa situação que não dá para tu fazeres supervisão no outro</p>

			<p>espaço. Mas o Centro Social tinha atribuído a supervisão a uma educadora deles. Havia uma educadora, de uma sala que ficava junto à nossa e ela é que era responsável, por ver como é que as coisas funcionavam” (RD7).</p> <p>“Já vieram cá, sim” (RA24).</p>
		C7.3	“(…)supervisionar, supervisionar não!” (RA19).
	C8	C8.1	<p>“No almoço, no apoio ao prolongamento e em reunião mensal (da qual é feita a respectiva acta) de toda a equipa para a planificação e avaliação” (RD2).</p> <p>“Lá está, nós como fazemos o planeamento, a gestão do planeamento juntas, então a avaliação é feita diariamente. Nós falamos, nós conversamos diariamente. Diariamente, nós falamos sobre as atividades” (RA20).</p>
		C8.2	<p>“(…)nós temos uma grelha que é entregue, neste caso por trimestre à coordenadora” (RA19).</p> <p>“É assim, agora estivemos a fazer a avaliação no final do período” (RA20).</p> <p>“A avaliação, por período, também é feita em comum e pronto [...]esses formulários que são iguais para toda a gente” (RD4).</p> <p>“É por período. Trimestral, sim” (RA21).</p> <p>“Nós fazemos uma avaliação trimestral da CAF, por Jardim de Infância, que vai a Conselho Pedagógico. [...]Temos uma ficha própria” (RD5).</p> <p>“Neste momento, fui eu e a Educadora que fizemos na Páscoa. Porque nós tivemos alteração de Educadora” (RA22).</p> <p>“(…) e na avaliação, que se faz em cada período (RE12).</p> <p>“É claro que não sei qual a periodicidade com que fazem a análise do cumprimento do plano, isso não sei, mas pelo menos fazem com a periodicidade do fim do período letivo, dado que esse assunto é sempre abordado nas reuniões de pais” (RP17).</p>
		C8.3	“No final do ano costuma-se fazer” (RE13).
		C8.4	“Que eu saiba não” (RA24).
Dificuldades e Constrangimentos na gestão da CAF	D1	D1.1	<p>“Não chega, não chega. [...] no fundo social municipal, gastamos 4 vezes o que recebemos do ministério da educação, ao nível do fundo social municipal, que é aquele que destinamos à educação” RC1).</p> <p>“(…)problemas de pagamento de vencimentos” (RD3).</p> <p>“(…)os gastos eram muito superiores e que o Agrupamento muitas vezes tinha que pôr dinheiro” (RD4).</p> <p>“Sim, mas eu acho que podia haver investimento, por exemplo, nos materiais de exterior, não é. (RD4).</p> <p>“(…)este ano, ainda não recebemos, o agrupamento ainda não recebeu de qualquer forma, das suas receitas próprias, o agrupamento entrega o material, seja material de limpeza, seja material de desperdício, seja o que for necessário, dentro da possibilidade e do dinheiro que houver. Ou vai dando. Mas deveria ser do dinheiro que a Câmara transfere, mas não transfere” (RD5).</p> <p>“ E estivemos já em risco duas vezes este ano letivo de ficarmos sem auxiliares. Precisamente por situações e burocracias que não se resolvem. E agora renovaram-lhes o contrato, mas já lhes deram a entender que não sabem se para o próximo ano letivo vão precisar delas ou não. Pessoas que</p>

		<p>estão aqui a trabalhar há dez anos, que andaram a recibo verde, nem sequer direito a fundo de desemprego tem, mas estamos sujeitas a ficar sem elas, porque a Câmara diz que não consegue, não as pode ter, se calhar tem que reduzir...” (RE11).</p> <p>“Não, porque depois também a nível financeiro também não tem hipótese” (RA22).</p> <p>“a nível de material é o que nós sentimos mais dificuldade, porque ainda não veio a verba” (RA22).</p> <p>“a Câmara para não aumentar o número de pessoal contratou uma empresa, que contrata o pessoal, pois isso correu mal. Até tem uns dias por pagar de Novembro e agora é a Associação que faz a contratação, mas é a Câmara que dá o dinheiro para a Associação fazer a contratação. Aquele pessoal não é de ninguém...olha é aflitivo, aflitivo, mas é competência da Câmara” (RD6).</p> <p>“Inicialmente mais e à medida que vão surgindo novos menos, porque a autarquia diz que nos dá o plafon que é para o orçamento, que é para nós gerirmos e nós também gerimos” (RD6).</p> <p>“Zero, não conte com qualquer verba, com nada, porque para darmos a esse Jardim de Infância teríamos que dar aos outros todos” (RE12).</p> <p>“A Câmara não correspondeu aos compromissos, demorou muito tempo a pagar, eles receberam quase no fim do ano, aquilo é uma instituição e as instituições também se debatem com dificuldades” (RD7).</p> <p>“A IPSS disse: - Nós não continuamos a fazer o serviço, porque o protocolo não está a ser cumprido” (RD7).</p> <p>“(...)eles não tinham dinheiro para comprar tijoleira” (RD7).</p>
	D1.2	Não há referências
D2	D2.1	<p>“Eu acho que a nossa relação tem sido muito, muito, muito, muito, boa. Portanto, nós temos crescido com a escola, porque a escola já existia antes de nós” (RP14).</p> <p>“Com a educadora muito próxima. Já a conheço há muitos anos” (RP15).</p> <p>“Muito boa [...]“Sim, não houve, não há qualquer problema ao nível de relacionamento com qualquer um dos parceiros” (RA20).</p> <p>“Tem que haver realmente, haver muito diálogo, haver planificação de atividades, para que não seja mesmo mais do mesmo e valorizar muito daquele lado, o que nós estamos sempre a dizer: o brincar. Brincar e depois tentar ver, como ela tem andado a fazer e já viu, ver focos de interesse, que realmente lhes interessa” (RE11).</p> <p>“Muito boa, com o agrupamento” (RP16).</p> <p>“É uma relação de proximidade, de articulação, de complementaridade, de intercâmbio, também de ajuda” (RD6).</p> <p>“ Direcção executiva e educadores... excelente” (RP17).</p>
	D2.2	<p>“O relacionamento era igual e acho que tem sido bom. Nós tentamos não nos imiscuir em muitas coisas, tentamos trabalhar com eles naquilo que é possível e não nos imiscuirmos na política educativa da escola” (RC1).</p> <p>“Com as educadoras todas de infância, temos uma ótima relação” (RD2).</p> <p>“Bom relacionamento” (RA19).</p> <p>“A Autarquia tem-nos vindo gradualmente a respeitar,</p>

		<p>portanto, de alguma forma temos notado que as coisas agora têm já um sabor diferente. De alguma maneira temos vindo a ensinar a autarquia” (RP14).</p> <p>“Damo-nos bem com a autarquia, quer dizer, o relacionamento é bom” (RD7).</p> <p>“Acho que é boa, acho que é boa, sim, sim” (RE13).</p> <p>“Com a associação de pais temos uma boa relação. Sim” (RE13).</p>
	D2.3	<p>“Uma das urgências foi essa questão da articulação IPSS e pré, que me pareceu sempre estranha não existir” (RD3).</p> <p>“Com a autarquia nenhuma” (RP15).</p> <p>“E se houvesse essa aproximação, acho que a autarquia estaria muito mais sensibilizada (RD4).</p> <p>“ Neste momento, não temos tido tanto contacto como nos anos anteriores, porque nos anos anteriores eu tinha muito contacto, porque tinha que lá ir entregar documentos e ultimamente não tenho” (RA21).</p> <p>“Neste momento, não é muito boa” (RA22).</p> <p>“Porque normalmente, quando se entendem, nós fazemos em conjunto. Ali se calhar é falta de entendimento, mesmo” (RP16).</p> <p>“Desde não atenderem, desde de não satisfazerem os pedidos, desde muita coisa, muita coisa” (RD6).</p> <p>“Não tenho muito contacto com a autarquia, sinceramente” (RA23).</p> <p>“Com a autarquia nem sempre é fácil e ultimamente há uma tendência para a gestão de relacionamento com a autarquia ser um pouco mais cuidada” (RP17).</p> <p>“(…)a relação é sofrível” (RP17).</p> <p>“Como é que eu vou classificar o relacionamento com a IPSS? Não é mau, não é bom. É assim uma coisa um bocado insípida” (RE13).</p>
	D2.4	<p>“Associação de pais há na escola inteira, mas não conheço a associação” (RA22).</p> <p>“ Com a autarquia[...]Não tenho grande relação, não vou lá, não tenho relação com eles” (RP16).</p> <p>“(…)não existe relação com a autarquia” (RE13).</p> <p>” Nenhuma relação” (RA24).</p>
D3	D3.1	<p>“Falta a parte material, os espaços são os mesmos” (RP14).</p> <p>“Talvez a principal dificuldade seja mesmo esta financeira, acho que é mesmo a que eu sinto, é muitas vezes ter a necessidade de materiais e não ter”(RE8).</p> <p>“O facto dos materiais também não serem mesmo nossos” (RA19).</p> <p>“É pena ela não ter realmente verbas e condições para poder desenvolver o trabalho que ela sabe, que ela tem... pronto com o curso que ela tirou, que está preparada para isso. Como não tem, temos que fazer com aquilo que existe” (RE9).</p> <p>“(…)podia haver investimento, por exemplo, nos materiais de exterior[...]Carrinhos de mão, uns triciclos, uns baldes, bolas, arcos, aquelas estruturas, os trampolins, esse tipo de coisas” (RD4).</p> <p>“(…)continua sem material, não é” (RE10).</p> <p>“A maior dificuldade aqui é que quando cheguei aqui este ano não tínhamos nada, só mesas e cadeiras” (RA22).</p> <p>“(…)alguns são até fornecidos por meninos daqui, de pais” (RA23).</p>

		<p>“Gostávamos de ter, por exemplo, mais coisas com que brincar, com que trabalhar com as crianças, porque, em parte, os jogos que nos temos aqui são um bocado limitados, digamos assim, porque, por exemplo, quando está mau tempo não podemos ir lá para fora, ou seja, temos que ficar cá dentro, não é, e é como em todo o sítio, ou seja, passado um tempo, as crianças começam a cansar-se de fazer sempre os mesmos jogos” (RA23).</p>
	D3.2	<p>“Elas têm todas espaços alternativos e têm todas materiais. E sempre que há necessidade de material o agrupamento fornece os materiais” (RD3).</p>
D4	D4.1	<p>“Nós procurámos sempre tentar, de facto... utilizar os espaços que temos, mas não é possível em todos os sítios termos espaço, de facto, diferentes para as CAF, nem temos muitas vezes... a população que é necessária” (RC1). “(…)a falta de espaço adequado e falta de recursos humanos atempadamente” (RD2). “Falta a parte material, os espaços são os mesmos” (RP14). “O espaço, a falta de material, não de material de desgaste, mas esses materiais de exterior[...]Os espaços, porque não são adequados e a falta de material” (RD4). “Neste momento é mesmo o espaço [...]o espaço tem sido um grande entrave. O facto de eles estarem na sala de atividades, o facto de partilharem o espaço da escola com o primeiro ciclo.” (RA21) “Quando está a chover, é que um caos, porque as crianças, quando está chuva, também usufruem daquele espaço para o recreio do Jardim e o mesmo espaço ... muitas horas. É muito complicado [...] E portanto agora não. Precisava de umas persianas, porque aquilo estava tudo envidraçado, o sol ali toda a tarde de Verão era horrível. De Inverno, seis e meia ou cinco e meia já é escuro, também mete um bocadinho de medo” (RE10). “(…)ao porem os prolongamentos nos Jardins, primeiro deviam ver o espaço.[...] eles para irem à casa de banho têm que ir, passar por dentro da sala do Jardim” (RE10). “Os espaços serem adequados, que mais uma vez é da responsabilidade da autarquia e os espaços não são realmente os mais adequados” (RD5). “Penso que a nossa maior lacuna aqui é mesmo a questão das instalações, em todo o lado. Temos uma sala terrível em SB, sem arrumo” (RD5). “Quando é chuva, isto é horrível, os meninos têm que vir ao colo dos pais, porque ali a passar, sobe a água que passa aquele nível. Os pais vêm em píncaros dos pés, com os meninos ao colo. Eles já quiseram resolver esse assunto, depois também não podem. E gratuitamente, até por voluntariado dos próprios pais, nem havia encargos nenhuns e se fosse, o encargo era para a associação de pais e portanto eles não autorizam sequer que mexam aqui” (RE11). “A sala está muito jeitosinha, embora aquilo seja muito velho” (RD6). “Portanto, eu acho que os constrangimentos prendem-se com, nos nossos Jardins, prendem-se com questões de espaço, não é, os nossos Jardins, nenhum deles tem, à partida, um espaço previsto, nem AI nem CL, em QS, nem Es, portanto, não têm espaço (RD7).</p>

		<p>“São casas de banho muito precárias, há uma sanita para os meninos todos, há um lavatório para os meninos todos.” (RD7).</p> <p>“As condições para já não são muito boas, não é, pronto. E para já deviam terem um sítio para eles almoçarem, esse era o ponto fundamental para já. Depois há coisitas, mas são mais pequeninas... agora não vêm ao caso, mas pelo menos a alimentação, acho que fazem a deslocação estando chuva, sol, vento, um bocadinho e eu compreendo as auxiliares irem com muita criança é muito complicado. Agora aí podiam pôr lá uns contentores...” (RP18).</p>
	D4.2	Não há referências
D5	D5.1	<p>“A gente não recebe o subsídio para pagar às pessoas. Portanto, a gente tem que arranjar soluções” (RC1).</p> <p>“As nossas pessoas todas estão, neste momento, a ser contratadas pela associação WWW” (RC1).</p> <p>“problemas de pagamento de vencimentos” (RD3).</p> <p>“O pessoal está contratado, esteve contratado a recibos verdes, depois agora a Câmara não pode contratar, agora a Câmara passou um valor para a Associação, que é uma associação sem fins lucrativos que está responsável por pagar a esse pessoal, que a Câmara contratou ou seleccionou para as CAFs e nós...as animadoras e outras tarefeiras que possamos ter, só temos num sítio, estão... e já passaram aí um período do ano sem receber e o contrato agora acabava outra vez e quem teve que lhes fazer outra vez o contrato e assumir a responsabilidade foi a Associação, com verbas que a Câmara há-de transferir para a Associação, para esta pagar a esses profissionais” (RD5).</p> <p>“Acabou-lhes o contrato, andaram a trabalhar sem contrato. E eu na altura até accionei a associação de pais no sentido de pressionar, de alguma maneira, porque o agrupamento, às tantas, houve até um mês que lhe adiantou o ordenado.” (RE11).</p> <p>“E porque eu acho que a Câmara não tem mesmo dinheiro e não quer fazer contratos. Ou não quer, ou não pode, isso não vou entrar por aí, porque não estou tão dentro do assunto. A verdade é que isto causa muito transtorno. Nós temos tido as pessoas montes de tempo sem ganharem, sem terem a certeza se vão ser recontratadas, tipo o contrato acaba a 12 de Fevereiro e elas ficam a trabalhar, porque têm respeito por nós, pelas Educadoras, pelos pais e isso aí só podemos dizer bem das pessoas que temos, mas ficam penduradas” (RD5).</p> <p>“e já passaram aí um período do ano sem receber. [...]depois a Câmara não paga à empresa” (RD5).</p> <p>“Até tem uns dias por pagar de Novembro” (RD6).</p>
	D5.2	<p>“Em momentos de menor utilização, de menor frequência, o agrupamento desloca as crianças do Jardim de Infância para uma unidade apenas. Isso tem constrangimentos para alguns pais, mas eu compreendo” (RP17).</p> <p>“Fazem-me o pagamento como fazem às outras” (RA24).</p>
D6	D6.1	<p>“os animadores não têm formação adequada para o exercício. Portanto, volta e meia é preciso fazer algum reajuste, falar, fazer formação no fundo, também para o funcionamento disso” (RD6).</p>

	D6.2	<p>“Não sei se interessa termos POCs na escola, temos que ter pessoas com formação” (RC1).</p> <p>“Nós fazemos formação todos os anos, damos pelo menos 25 horas de formação” (RC1).</p> <p>“As animadoras são dóceis, gostam das crianças, brincam, inter-agem, são formadas, são adaptadas” (RP14).</p> <p>“É e acaba por ser extremamente, muito mais fácil, sendo nós a fazer essa selecção. Para a Câmara também é mais fácil, porque nós apresentamos o nome e eles, desde que a pessoa tenha os requisitos, tudo bem, mas tem sido sempre prerrogativa do agrupamento fazer essa selecção” (RD3).</p> <p>“Eu este ano não tive problemas. Ela também tem uma formação de animação socioeducativa” (ER9).</p> <p>“Sou educadora de Infância” (RA21).</p> <p>“A minha animadora é educadora de infância. Está a fazer o mestrado” (RE10).</p>	
	D7	<p>“Não, pelo menos entre mim e a Educadora não. Nós entendemo-nos, organizamos” (RA20).</p> <p>“Aqui não vi nenhuns. Já estava. Não havia nenhuns” (RP16).</p>	
Papel da Entidade Promotora da Componente de Apoio à Família - Autarquia	E1	E1.1	Não há referências
		E1.2	<p>“a Câmara estabeleceu uma parceria com a empresa de almoço e só estabeleceu para os períodos lectivos, ou seja, quando chegou a parte da interrupção e não a nossa interrupção, as duas semanas de interrupção do Natal e da Páscoa do primeiro ciclo, os pais se queriam almoço era preciso haver 15 crianças interessadas e pagavam a refeição na totalidade, não havia aquela parte comparticipada pela Câmara” (RD5).</p>
	E2	E2.1	<p>“Temos sido nós” (RC1).</p> <p>“Apenas refiro que se exige maior responsabilidade” (RD2).</p> <p>“uma adjunta responsável pelo pessoal e há uma adjunta responsável pela parte pedagógica” (RD5).</p>
		E2.2	<p>“a Câmara não tinha feito a parceria, não tinha feito o contrato com a empresa a contar com essas duas semanas, ou seja, no fundo o pré-escolar está sempre aberto e a Câmara, como autarquia, responsabiliza-se perante o Ministério da Educação a fornecer esse serviço[...]Mas não fornece. Assim como o pessoal” (RD5).</p> <p>“E em Julho, o ano passado também não serviram almoços. Os meninos tiveram aberto o prolongamento, as animadoras estiveram colocadas até 31 de Julho, mas tinham que ir a casa almoçar. E eu acho que isto até era para denunciar, porque se eles têm uma parceria com o Ministério da Educação” (RD5).</p> <p>“Portanto, a nossa Câmara é uma Câmara muito pouco, digo eu, pronto, ao fim destes anos todos, para quem a educação não é uma grande prioridade. Não está à cabeça das prioridades, não é uma questão de fundo, não é uma questão de princípios para eles. Eles vão respondendo, porque são pressionados” (RD7).</p> <p>“Olha, no caso da autarquia sobretudo desinteresse em todos os aspetos. O desinteresse que existe pela CAF e pela educação em geral, não há interesse... a CAF é suposto, no fundo ajudar os pais, às necessidades das famílias que se foram alterando ao longo do tempo, não são as mesmas que</p>

		eram há algum tempo e com a Câmara acho que isso não acontece, porque nas interrupções letivas foi como eu te disse, em Setembro é da mesma maneira, é sempre uma incerteza” (RE13).
E3	E3.1	Não há referências
	E3.2	Não há referências
E4	E4.1	<p>“Algumas crianças do jardins de infância almoçam com as crianças do 1.º ciclo” (RD4).</p> <p>“Partilham o refeitório com o primeiro ciclo” (RA21).</p> <p>“numas instituições almoçamos juntos com o primeiro ciclo” (RD6).</p> <p>“Almoçam com as do primeiro ciclo” (RE12).</p> <p>“As crianças almoçam com o primeiro, segundo e terceiro ciclo” (RE13).</p>
	E4.2	<p>“A articulação não existe, nem a articulação do pré com o primeiro ciclo” (RD3).</p> <p>“(…)havia de haver mais cooperação com a pré e não vejo muita...” (RP16).</p> <p>“(…)lá para fora não vamos, porque estão os meninos da primária e depois há muita confusão” (RA23).</p>
E5	E5.1	<p>“(…) queríamos que fossem os agrupamentos próprios a contratar. E eles não têm autonomia para isso” (RC1).</p> <p>“Falta de um espaço próprio e de alguém que ajude depois das 17 horas” (RA19).</p> <p>“Ela até agora vai só renovar contrato amanhã, nós nem sabíamos se íamos continuar ou não. É o mesmo problema, se fosse no agrupamento, não, já estava tudo decidido [...] É sempre uma incerteza. É uma incerteza muito grande” (RE9).</p> <p>Estão sempre a mudar e elas também estão sempre: será que temos contrato, não temos contrato (RE9).</p> <p>“Depois há sempre estas questões dos contratos delas também, que é sempre no limite, no início de Setembro que se sabe. Iniciamos sempre as atividades sem saber se vamos ter animadora, se não vamos. Tudo isso podia ser gerido de outra forma, de uma forma mais eficaz” (RD4).</p> <p>“É, é. Aqui também temos esse problema e estamos fartíssimas de registar e de alertar. Sobretudo ao final do dia. Mas elas colaboram, por exemplo, no dia em que a educadora reúne com a animadora, tem que ser no horário da CAF, fica a auxiliar” (RD4).</p> <p>“Mas a ideia que nós já temos ouvido é meterem as POCs. Pessoas que vêm, como já têm vínculos têm sido trocadas. Mas é que sem mínimo perfil para nada. E nós aqui cada uma tem uma auxiliar na sua sala e que realmente se calhar vai deixar. Uma assistente operacional para as duas salas...” (RE11).</p> <p>“Acabou-lhes o contrato, andaram a trabalhar sem contrato. E eu na altura até assuneí a associação de pais no sentido de pressionar, de alguma maneira, porque o agrupamento, às tantas, houve até um mês que lhe adiantou o ordenado” (RD5).</p> <p>“Às vezes, demora muito tempo a dar-nos respostas” (RA22).</p> <p>“o contrato agora acabava outra vez e quem teve que lhes fazer outra vez o contrato e assumir a responsabilidade foi a</p>

			Associação, com verbas que a Câmara há-de transferir para a Associação” (RD5). “, acho que é um desperdício, não se potencia os recursos, acho que se desperdiça” (RD7).
		E5.2	“Não. Pelo menos não tem sido até agora, porque tem sido sempre tudo gerido, antigamente, com o antigo conselho executivo e agora acaba por ser gerido com o director” (RD4). “Há sempre uma que fica mais um bocadinho para caso de haver mais necessidade, aqui será um apoio indirecto no prolongamento. Ou se falta alguma animadora, também é feita a gestão de modo a que fique quem estiver no Jardim é que assegura o serviço” (RD6).
		E5.3	Não há referências
	E6	E6.1	“Tem tido pouco, às vezes informam-nos: olhe, este ano há aqui mais crianças e há necessidade de abrir mais uma turma, entre aspas, para a componente de apoio à família” (RC1).
		E6.2	“Em princípio, sou eu, embora tanto o director como a subdirectora, muitas vezes, também tomam decisões relativamente à CAF e até nas primeiras reuniões estiveram presentes e até a questão do horário. E gerir isso foi com eles também” (RD4).
		E6.3	Não há referências
	E7	E7.1	“É assim, nós temos sempre uma visão mais global do concelho, conseguimos perspectivar mais onde é que temos as falhas e podemos actuar, do que se, de facto, fossem outras entidades e aí nós conseguimos de facto actuar, temos a visão e podemos actuar. E penso que como somos a autarquia conseguimos fazer mais facilmente aquele tipo de protocolos quando há uma falha, podemos chamar uma IPSS e articular com ela ou com a Junta ou com o agrupamento” (RC1). “Apenas refiro que se exige maior responsabilidade” (RD2). “A vantagem é à associação poupa um imenso trabalho porque estas coisas dão trabalho e nós temos. E por outro lado acho que é obrigação da câmara dar resposta, não só neste nível de ensino como outros níveis de ensino. Mas pelo menos a nível das prés é obrigada a tal”(RP14). “Até ao momento, não me parece que tenha sido uma relação complicada. É o que eu digo é uma relação quase de deixar andar uma situação que já está criada, que não causa problemas, que não tem atritos e, portanto, parece-me que é relação positiva” (RD3). “Pelo menos, em termos de ajuda a organizar alguma coisa” (RP15). “Vantagens? Só no facto de nos dar menos trabalho, porque de resto, realmente podia estar organizada, se calhar, de outra maneira. Ter outros tipos de atividades” (RP16). “A única vantagem é a nível de gestão e em termos económicos. Não sei se o agrupamento teria disponibilidade para suportar estas crianças aqui, almoços e prolongamento” (RE12). “Quando há bom tempo, nós vamos lá para fora e eles divertem-se imenso. É gratificante vê-los a divertirem-se assim tanto. Tem, tem certas vantagens, porque se não

			houvesse o contributo da parte da Câmara também se calhar não tínhamos ali aqueles materiais, não é” (RA23).
		E7.2	<p>“Não vejo vantagens” (RA19). “Não vejo assim tanto empenhamento” (RE8). “Não” (RE9). “Eu acho que seria muito mais fácil ser o agrupamento e eu vejo isso em paralelo com as AECs” (RD3). “Acho que era muito melhor outros a gerirem. Talvez conseguisse outra organização, outra gestão e até outra resposta, provavelmente, até com recursos, se calhar, do próprio Agrupamento” (RD4). “Vantagens, não vejo nenhuma” (RE10). “Não encontro vantagens. Sinceramente, por aquilo que tenho visto e tenho vivido não encontro vantagens, porque no fundo, uma coisa de que ainda não falei é a questão do pessoal” (RD5). “Penso que com a associação de pais as coisas eram mais rapidamente resolvidas e solucionadas[...] Portanto, eu daqui vai para a colega, a colega se calhar vai para o agrupamento e o agrupamento depois é que vai para a Câmara. Quando a coisa está resolvida passou um mês[...] Não vejo vantagens. [...] eu não me importava de ser a promotora, tal como o agrupamento” (RD6). “Daí que digo que não tenhamos tido apoio da Câmara Municipal” (RP17). “Não, mas quer dizer não me metia nenhuma confusão se, por exemplo, isso fosse dado aos agrupamentos para fazerem” (RD7). “Nenhuma, não dá nada” (RA24).</p>
	E8	E8.1	<p>“O que faz sentido é um director dizer-me assim: olhe, eu tenho... preciso de 5 pessoas para responder às minhas necessidades. Sim senhora, eu posso dar-lhe o dinheiro na mesma. Eu quero é que você contrate quem ache melhor para desenvolver o que pretende. Não pode. Portanto, esse é o grande problema e, por isso, é que eu sou cada vez mais defensor... quem está no terreno é que sabe o que é que precisa para desenvolver o projeto que tem” (RC1). “Falta de um espaço próprio e de alguém que ajude depois das 17 horas” (RA19). “Agora o inconveniente é que não é tão personalizada, se calhar, não é?! Porque é um bocado... é criado um modelo se aplica a todas as prés independentemente se é uma pré com mais etnia cigana do que outra, se é uma pré com meninos de um estrato social mais elevado ou menos elevado, quer dizer, não há depois um programa que seja adaptado a estas necessidades, pronto, é igual para toda a gente”(RP14). “Se fosse o agrupamento era muito melhor, porque está muito mais perto e muito mais... e com muito mais disponibilidade para a gente” (RE9). “A autarquia é muito difícil... é que depois eles nem sabem... é por uma empresa ...depois a empresa muda, é complicado” (RE9). “Às vezes, demora muito tempo a dar-nos respostas” (RA22). “Este ano, nós, em algumas situações tivemos três animadoras. O que não é bom. Porque o trabalho é precário, não há grandes expectativas e, portanto, as pessoas... e o</p>

			<p>contrato que têm também lhes possibilita a qualquer momento rescindir, portanto nem precisam de tempo, pode ser de um dia para o outro. Não o fazem, porque normalmente quando sabem que vão embora também dizem, mas este é um grande constrangimento” (RE6).</p> <p>“eu acho que a dificuldade que nós temos, a principal, no meu ponto de vista, advém desta dificuldade de articulação com a Câmara”(RD7).</p> <p>“Sinto que o facto de estar a funcionar noutra local, nos impede muito de intervir, porque estamos a mexer na casa alheia, de certo modo[...]Ficam com a sensação que estamos a ser controladores, estamos a vigiar” (RE13).</p> <p>“As condições para já não são muito boas” (RP18)</p> <p>“Talvez um apoio um pouco mais directo, não sei. A Câmara... tendo em conta as dificuldades que a Câmara tem, às vezes, torna-se impossível ajudar-nos mais. E isso é público”(RA21).</p> <p>“Eu já estive noutra realidade em que era uma associação de pais. Penso que com a associação de pais as coisas eram mais rapidamente resolvidas e solucionadas, do que sendo a autarquia, porque a autarquia corre-se o risco que com o nosso Portugal e todas as instituições, há muitos degraus e para se resolver qualquer coisa tem que ir para ali, para acolá, ou para acolá” (RE11)</p> <p>“Estar sozinha” (RA24).</p>
		E8.2	Não há referências.
Grau de satisfação dos pais/EE	F1	F1.1	<p>“Alguns têm, eu acho que não é 100% garantido. Para muitos pais é aquilo existe, porreiro, não quer saber como é que é e pronto”(RP14).</p> <p>“Sim. Pelo menos foi-lhes transmitido” (RP15).</p> <p>“Sim, são informados logo na primeira reunião de pais (1ª de set) da organização da CAF, tutela, objetivos, respetivos procedimentos e da supervisão que é competência da educadora” (RD4).</p> <p>“Têm, beneficiam dela” (RP17).</p> <p>“Eles à segunda têm um programa; têm à terça, quarta; sexta-feira vão à biblioteca. Eles todos os dias têm um programa” (RP18).</p>
		F1.2	<p>“Há uma associação que é do primeiro ciclo e pré-escolar. Só que isto não está a funcionar” (RE9).</p> <p>“Por norma, quem tem aqui os filhos vai diretamente à animadora” (RP15).</p> <p>“Geralmente não” (RP16)</p>

	F2	F2.1	<p>“Dentro do possível podíamos estar melhor. Dentro da pré-não está assim tão longe do desejado. De uma maneira geral sim” (RP14).</p> <p>“Eu acho que sim” (RP15).</p> <p>“Devem gostar. Depois é assim, nas interrupções letivas devia haver mais, como é que hei-de dizer... há pais, há mães que põem lá as crianças só para não terem que que ficar com eles em casa. [...]acabam por estar enfiados naquelas quatro paredes” (RE10).</p> <p>“Penso que a resposta é positiva; no ano letivo passado tivemos a avaliação externa e foram distribuídos aos EE questionários no qual estava contemplada a CAF; apenas uma pequena referencia à qualidade das refeições...” (RD4).</p> <p>“Até ao momento sim. Sim. Neste ano escolar sim” (RP17). (acho que a qualidade do prolongamento nem podia ser a que é se não houvesse esse envolvimento” (RP17).</p>
		F2.2	<p>“não me parece mas também não se pronunciam” (RP16).</p> <p>“Não. Eu não estou[...]na última reunião que fizemos houve pais que estavam muito desiludidos.” (RP18).</p>
		F2.3	<p>“Não te sei responder porque a associação de pais apenas presta serviço ao 1º ciclo tipo ATL” (RD4).</p>
	F3	F3.1	Não há referências.
		F3.2	Não há referências.
		F3.3	Não há referências.



ANEXO IX

GRELHA III

Análise e categorização das entrevistas efetuadas no *Concelho da Praia*

Entidade que promove o serviço da componente de apoio à família: Instituição Particular de Solidariedade Social

Domínios	Código	Categorias	Subcategorias	Referências por Categoria		Total Entrevistados (N)
				Entrevista	N.º	
Organização da Componente de Apoio à Família	A	A1. Serviços oferecidos Extracurriculares	A1.1 Existem	PC1; PE4; PE6; PA12; PI16; PI19	6	19 (1PC+1PD+5PE +3PP+4PA+5P)
			A1.2 Não existem	PE3; PE5; PP8; PA11; PA13; PA14; PI15; PI17	8	
		A2. Almoço	A2.1 Tem oferta de almoço	PC1; PD2; PE3; PE4; PE5; PE6; PE8; PA11; PA12; PA13; PP8; PP9; PP10; PI15; PI16; PI18; PI19	17	19 (1PC+1PD+5PE +3PP+4PA+5P)
			A2.2 Não tem		0	
		A3. Prolongamento	A3.1 Sim	PC1; PD2; PE3; PE6; PA11; PA12; PP8; PI15; PI16; PI18	10	19 (1PC+1PD+5PE +3PP+4PA+5P)
			A3.2 Não		0	
		A4. Existência de regimento	A4.1 Sim	PD2; PE3; PE4; PE5; PE6; PE8; PA11; PA12; PA13; PA14; PP8; PI15; PI17; PI18	14	19 (1PC+1PD+5PE +3PP+4PA+5P)
			A4.2 Não	PC1	1	
		A5. Existência de planificação	A5.1 Sim	PD2; PE4; PE5; PE6; PP8; PA13; PA14; PI16; PI17; PI18; PI19	11	18 (1PD+5PE+3PP +4PA+5PI)
			A5.2 Não	PE3	1	
		A6. Participação do educador de Infância	A6.1 Sistemáticamente		0	19 (1PC+1PD+5PE +3PP+4PA+5P)
			A6.2 Pontualmente	PD2; PE3; PI17	3	
			A6.3 Nunca	PP10; PA11	2	

		A7. Participação Autarquia	A7.1 Sistemáticamente	PD2; PI15	2	19 (1PC+1PD+5PE +3PP+4PA+5P)		
			A7.2 Pontualmente	PC1; PD2; PE3; PE4; PE5; PE6; PA13; PA14; PP8; PI16; PI17; PI18	12			
			A7.3 Nunca		0			
		A8. Participação do Agrupamento de Escolas	A8.1 Sistemáticamente	PD2; PA14	2	19 (1PC+1PD+5PE +3PP+4PA+5P)		
			A8.2 Pontualmente	PD2; PE6; PP8	3			
			A8.3 Nunca	PA11	1			
		A9. Participação dos pais/EE	A9.1 Sistemáticamente	PI16	1	19 (1PC+1PD+5PE +3PP+4PA+5P)		
			A9.2 Pontualmente	PD2	1			
			A9.3 Nunca		0			
		A10. Participação da IPSS	A10.1 Sistemáticamente	PE4; PI15	2	19 (1PC+1PD+5PE +3PP+4PA+5P)		
			A10.2 Pontualmente	PE3	1			
			A10.3 Nunca	PE6	1			
		Funcionamento da Componente de Apoio à Família	B	B1. Em articulação com a componente letiva	B1.1 Sim	PC1; PE3; PA12; PI15	4	18 (1PD+5PE+3PP +4PA+5PI)
					B1.2 Às vezes	PE6	1	
					B1.3 Não		0	
B2. Tendo em atenção as necessidades das famílias	B2.1 Sim			PD2; PA11; PP8, PP9; PP10; PI15; PI16	7	19 (1PC+1PD+5PE +3PP+4PA+5P)		
	B2.2 Não				0			
B3. Atividades fora do espaço sala	B3.1 Tem			PA11; PP8; PI15; PI18; PI19	5	19 (1PC+1PD+5PE +3PP+4PA+5P)		
	B3.2 Não tem			PP8; PI17	2			
B4. Espaço Físico	B4.1 Sala				0	19 (1PC+1PD+5PE +3PP+4PA+5P)		
	B4.2 Noutra sala mas no mesmo espaço			PA14; PI18	2			
	B4.3 Outro local			PC1; PI19; PE3; PA13; PE5; PP8	6			
B5. Transporte	B5.1 Tem			PC1; PE3; PE6; PP9; PP10; PI15; PI16; PI17	8	19 (1PC+1PD+5PE +3PP+4PA+5P)		
	B5.2 Não tem				0			

*A Componente de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar
Contextos Locais e Lógicas de Ação*

Gestão e Coordenação da Componente de Apoio à Família	C	C1. Recursos humanos	C1.1 Suficientes	PC1; PP8; PP10; PI15; PI16	5	19 (1PC+1PD+5PE +3PP+4PA+5P)		
			C1.2 Insuficientes	PA11; PE3; PI16; PA14	4			
		C2. Recursos financeiros	C2.1 Suficientes	PC1; PI15; PI19; PE7; PA13	5	19 (1PC+1PD+5PE +3PP+4PA+5P)		
			C2.2 Insuficientes	PE5; PI17	2			
			C2.3 Sem dados		0			
		C3. Recursos educativos	C3.1 Suficientes	PA12	1	19 (1PC+1PD+5PE +3PP+4PA+5P)		
			C3.2 Insuficientes	PI16	1			
			C3.3 Sem dados		0			
		C4. Recursos materiais e equipamentos	C4.1 Suficientes	PC1; PI18; PA12; PI16	4	19 (1PC+1PD+5PE +3PP+4PA+5P)		
			C4.2 Insuficientes		0			
		C5. Parceiros locais	C5.1 Existentes	PC1; PD2; PP10	3	19 (1PC+1PD+5PE +3PP+4PA+5P)		
			C5.2 inexistentes		0			
		C6. Coordenação	C6.1 Sim	PC1; PE3; PE4; PE6; PE8; PA11; PA12; PA13; PA14; PP10; PI15; PI16; PI17; PI18; PI19	15	19 (1PC+1PD+5PE +3PP+4PA+5P)		
			C6.2 Não		0			
		C7. Supervisão pedagógica	C7.1 Sistematicamente	PC1; PE5; PA14; PI15	4	16 (1PC+1PD+5PE +4PA+5PI)		
			C7.2 Pontualmente	PD2; PI18; PA12	3			
			C7.3 Nunca	PE3; PE6; PA11; PE4, PA13	5			
		C8. Avaliação	C8.1 Mensal	PE6; PE7;	2	15 (1PD+5PE+4PA +5PI)		
			C8.2 Trimestral	PD2; PA12; PA11; PI17	4			
			C8.3 Anual	PA13	1			
			C8.4 Inexistente	PA14	1			
		Dificuldades/Vantagens na gestão da Componente de Apoio à Família	D	D1. Gestão financeira	D1.1 Suficientes	PC1	1	15 (1PC+1PD+5PE +3PP+5PI)
					D1.2 Insuficientes	PC1; PE5; PE6; PI17	4	
				D2. Relação com os outros	D2.1 Excelente	PE4; PE5; PI16	3	19 (1PC+1PD+5PE +3PP+4PA+5P)
D2.2 Boa	PC1; PD2; PE3; PE5, PA11; PA14; PI15; PI17; PI18				9			
D2.3 Má					0			
D2.4 Inexistente	PA11; PA12; PI15; PI16; PI17; PI18; PI19				7			
	D3.1 Sim	PI16	1	18				

		D3. Falta de recursos materiais	D3.2 Não		0	(1PD+5PE+3PP+4PA+5PI)
		D4. Falta de Infraestruturas	D4.1 Sim	PC1; PE7	2	18 (1PD+5PE+3PP+4PA+5PI)
			D4.2 Não	PE3	1	
		D5. Pagamento dos funcionários	D5.1 Tem dificuldades	PE6;	1	6 (1PC+5PI)
			D5.2 Não tem dificuldades		0	
		D6. Falta de pessoal com formação	D6.1 Sim	PI17; PE5; PA14	3	19 (1PC+1PD+5PE+3PP+4PA+5P)
			D6.2 Não	PC1; PI15; PE5	3	
D7. Não têm			0	19 (1PC+1PD+5PE+3PP+4PA+5P)		
Papel da entidade promotora – Instituições Particulares de Solidariedade Social - IPSS	E	E1. Conhecimentos da CAF	E1.1 Sim		0	19 (1PC+1PD+5PE+3PP+4PA+5P)
			E1.2 Não	PP9	1	
		E2. Responsabilidade	E2.1 Sim		0	19 (1PC+1PD+5PE+3PP+4PA+5P)
			E2.2 Não		0	
		E3. Qualidade dos materiais	E3.1 Sim	PI16	0	16 (1PD+6PE+4PA+5PI)
			E3.2 Não		0	
		E4. Articulação entre os ciclos	E4.1 Existente	PC1; PD2; PA11; PI19; PE7	5	18 (1PD+5PE+3PP+4PA+5PI)
			E4.2 Inexistente	PI16	1	
		E5. Dificuldades na gestão de recursos	E5.1 Sim	PI15	1	6 (1PC+5PI)
			E5.2 Não		0	
			E5.3 Por vezes		0	
		E6. Agrupamentos corresponsáveis	E6.1 Sim		0	19 (1PC1+1PD+5PE+3PP+4PA+5PI)
			E6.2 Não	PD2	1	
			E6.3 Às vezes		0	
		E7. Vantagens no facto da autarquia ser a prestadora da CAF	E7.1 Sim	PC1; PD2; PE3; PE4; PE5; PA11; PA12; PA13; PP8; PP10; PI15; PI16	12	19 (1PC1+1PD+5PE+3PP+4PA+5PI)
			E7.2 Não	PE6; PE8; PI19	3	
E8. Inconvenientes no facto da autarquia ser a prestadora da CAF	E8.1 Sim	PC1; PD2; PE8; PA11; PA12; PI15; PI17; PI18	8	19 (1PC1+1PD+5PE+3PP+4PA+5PI)		
	E8.2 Não	PE3; PE4; PE5; PA13; PI19	5			
G r a u	F	F1.1 Sim	PP8; PI16		2	5

		F1. A IPSS tem conhecimento Informalmente	F1.2 Não	PP9	1	(5PI)
			F2. Os pais Mostram-se satisfeitos	F2.1 Sim	PE4; PP8; PP10; PI16; PA11	5
		F2.2 Não		PE6	1	
		F2.3 Não referem			0	
		F3. Gostam dos trabalhos que os filhos fazem	F3.1 Sim	PA11; PI19	2	10 (5PI+5PP)
			F3.2 Não		0	
			F3.3 Não referem		0	

Grelha 1.1 - Frases ilustrativas dos Domínios e Categorias de análise constantes na grelha III

Domínios	Categorias	Subcategorias	Frases Ilustrativas
Organização da Componente de Apoio à Família (CAF)	A1	A1.1	<p>“É de acordo com a instituição e é de acordo com aquilo que os pais também decidem ter em termos de oferta.[...] Se tiver atividades extra, há o pagamento extra, que é definido à partida pela instituição. Na época balnear apoiamos nos transportes” (PC1).</p> <p>“Têm natação, música, educação física e inglês e portanto têm os professores especializados nessa área” (PE4).</p> <p>“Elas têm música” (PE6).</p> <p>“Temos piscina, temos inglês, temos música, expressão corporal, expressão plástica e dramática” (PA12).</p> <p>“Existem, o caso da piscina. O Inglês é aqui, mas muitas vezes eles também mudam de espaço, mudam de sítio. Depois há outras atividades, que é educação física, o movimento, em que eles ou vêm para um salão polivalente, que temos, ou vão lá para fora quando está tempo bom. Depende” (PI16).</p> <p>“Tem piscina e equitação” (PI19).</p>
		A1.2	<p>“Não têm nada” (PE3)</p> <p>“Não. Já tiveram uma vez uma atividade que eu nem apreciei muito, porque aqui a capoeira” (PE5)</p> <p>“No pré-escolar não. No primeiro ciclo sim” (PP8).</p> <p>“Nós queríamos, queríamos. Mandámos ainda alguns papéis para os pais para aderirem, mas alguns pais têm medo e não sabem qual é a reacção dos filhos sem eles, junto na piscina. Então decidimos que não” (PA11).</p> <p>“Não” (PA13).</p> <p>“Não” (PA14).</p> <p>“Nós já propusemos essa atividade aos encarregados de educação da CAF, só que é um meio social muito difícil, em termos económicos e portanto, nos quarenta haveria cinco que queriam e os restantes não queriam e isso torna a nossa tarefa muita complicada” (PI15).</p> <p>“A única atividade que nós fazemos é a época balnear, é só uma vez por ano, uma semana” (PI17).</p>

			<p>“A autarquia liderou o processo.[...] A autarquia limita-se a protocolar com as instituições a prestação do serviço. Depois quem organiza tudo é o agrupamento” (PC1).</p> <p>“Os almoços são todos feitos nas IPSS, excepto em dois Jardins[...]Que é servida a refeição no próprio Jardim. Só servida (PD2)</p> <p>“Ao meio-dia e depois trazem-nos à uma e meia, depois vão buscá-los às três e meia, aos Jardins, e ficam lá com eles, penso que até às sete horas também, seis e meia, sete horas[...]Almoçam com as crianças dos outros Jardins. Porque eles vão buscar crianças dos outros Jardins também da freguesia[...]apoiam o almoço duas monitoras, penso que são duas monitoras, tem senhoras voluntárias e tem uma educadora social” (PE3).</p> <p>“Portanto, têm uma salinha os meninos do pré-escolar, tem outra salinha os meninos do primeiro ciclo” (PE4).</p> <p>“Eu penso que eles que almoçam...este ano almoçavam sozinhos, numa salinha à parte, porque é muita gente. Agora não sei. [...]Eu penso que é a animadora e duas auxiliares que acompanha o almoço”(PE5)</p> <p>“Primeiro era na sede da associação, de lá e depois entretanto como havia a hipótese de fazerem numa salinha lá do Jardim, ficaram as duas salas a ser servidas lá no Jardim” (PE6).</p> <p>“Eu penso que desde sempre, portanto a colega que esteve aqui antes já trabalhou lá muitos anos e portanto desde sempre teve” (PP8).</p> <p>“ Almoçam Entre as 38 e as 40 crianças.de 3 JI” (PA11)</p> <p>“Almoçam 42 crianças de 2 jardins de infância mas um tem duas salas” (PA12).</p> <p>“22 almoçam sozinhas” (PA13).</p> <p>“É na Associação. Vem o transporte buscar os meninos à escola, assim que eles acabam a escolinha, ao meio-dia, meio-dia e dez, leva-os para a associação. Eles almoçam lá, vêm novamente trazê-los” (PP8).</p> <p>“eu penso que elas cozinham lá, mas não sei” (PP9).</p> <p>“Começou aqui, era uma senhora que realmente fazia o almoço em casa e vinha cá dar às crianças[...]Entretanto, quando começou a organização do Centro Social, tinham outras condições, havia outras situações em termos de higiene para as crianças e então, acabamos por ceder” (PP10)</p> <p>“O almoço é realizado no nosso refeitório” (PI15).</p> <p>“É aqui na nossa instituição[...]há um espaço que é destinado só para as crianças da CAF e um outro espaço destinado para as crianças do básico” (PI16)</p> <p>“Por exemplo, em Sc nós temos a sala de ATL e é lá que fazemos as refeições. No caso da L, não é no Jardim de Infância, é no ATL que é no espaço da escola[...]No caso de Vi e SA, é lá. [...] os espaços foram cedidos pela Câmara, todos eles. [...]o almoço é feito aqui, porque a cozinha é na Vi e depois distribuímos nas várias salas.[...] A sede, como nós costumamos chamar. Nós depois distribuímos nas várias salas, onde depois estão as funcionárias, que dão o almoço às crianças” (PI18).</p> <p>“Almoçam todos no refeitório. Todos juntos” (PI19).</p>
	A2	A2.1	
		A2.2	Não há referências
	A3	A3.1	<p>“É o protocolo” (PC1)</p> <p>“Os prolongamentos de horário respeitam as necessidades dos encarregados de educação, as várias IPSS têm horários diferentes para dar resposta aos pais que lá têm” (PD2).</p>

		<p>“Recebem as crianças na IPSS e depois vão levá-los” (PE3). “O prolongamento de horário, a Associação vem buscar os garotos lá ao Jardim e leva-os para a sede. É um quilómetro ou dois” (PE6) “Desde sempre, que eu me lembre” (PA11) “Há uns 12 anos” (PA12) “O ATL sete e meia. Quem vai para lá a essa hora, eles vêm trazer à escola às nove e depois encerra às dezoito e trinta” (PP8). “o prolongamento de horário é realizado nas salas próprias da CAF. São duas salas: uma mais para brincadeiras lúdicas e outra mais espaço de trabalhos de mesa” (PI15). “Como são três Jardins de Infância e são duas salas, nós depois juntamos as crianças de acordo com as idades também” (PI16). “No prolongamento de horário à exceção de Vi e SA que os meninos vêm para cá, para a sala de ATL aqui, todos os outros são no mesmo espaço onde almoçam, na sala de ATL. Porque no caso da L não é no Jardim de Infância, é no ATL. Um bocadinho confuso” (PI18). “(...) voltamos a ir às três e meia buscar as crianças para aqui, para o ATL. Isto no caso da Vi e SA. Nos outros todos, nas outras salas todas, as crianças são recebidas em salas de ATL das sete e meia às nove, entregamos à Educadora às nove, recebemos ao meio-dia, entregamos à uma e meia e depois voltamos a receber às três e meia” (PI18).</p>
	A3.2	Não há referências
A4	A4.1	<p>“Têm e a CAF tem um regimento dos Jardins de Infância.[...] Quem fez o regimento da CAF foram as próprias IPSS, mas ouviram as nossas Educadoras e houve alguns em que foi preciso serem alterados, reestruturados depois da conversa. Eles fizeram, apresentaram e depois houve alguns que foram reformulados. A maior parte não” (PD2). “eu acho que têm[...] Eu acho que elas até nos deram aquilo” (PE3). “Tem sim” (PE4) “Tem, tem. Tem um regimento interno de lá.[...] Foram eles, ele já vinha feito. É só os pais e a direção, não sei” (PE5) “Tem [...] Penso que a nível de direção de associação e a coordenadora” (PE6). “Tem [...] A técnica de ação social e as Educadoras que trabalham lá que penso que é só uma” (PE8) “Tem [...] Eu, como animadora, participei, mas em conjunto com as minhas colegas de sala, as auxiliares” (PA11). “Tem. A direção do Centro” (PA12). “Temos um regulamento da pré” (PA13). “Eu, a doutora e a direção” (PA14) “eu penso que sim, eles têm todo impecavelmente bem. Não podia estar melhor” (PP8). “O regulamento interno sim[...] tem vindo a ser melhorado e aperfeiçoado, mediante as necessidades da comunidade” (PI15). “Nós temos o regulamento das atividades de tempos livres, onde se insere a componente de apoio à família” (PI17). “Temos o regulamento da instituição” (PI18).</p>
	A4.2	<p>“Da componente de apoio à família não. Lá está... porquê? Em primeiro lugar, porque não somos nós a entidade</p>

		<p>executora, somos a entidade promotora, que assume o pagamento perante as instituições e protocolo perante as instituições, mas não somos nós a entidade executora. Para além disso, existem realidades díspares do ponto de vista de funcionamento ou da organização das próprias CAF, quer do ponto de vista do horário, embora muitos sejam semelhantes, existem especificidades e estar a elaborar um regulamento que abarque toda uma realidade..... que implicaria, por exemplo, no caso de um regulamento municipal, vir à Câmara Municipal, ir à Assembleia Municipal... Há autarquias que tem...tem regulamentos para tudo e mais alguma coisa” (PC1)</p>
A5	A5.1	<p>“A programação é feita mensalmente com as nossas Educadoras e com a responsável pela CAF das IPSS” (PD2). “Portanto, em todas as atividades participamos, elaboramos, avaliamos, portanto estamos” (PE4). “É assim, nós temos reuniões mensais e vamos combinando as coisas mensalmente, agora a organização mesmo!”(PE5) “O plano de atividades está todo organizado no início, penso eu que deve ser com a animadora, porque ela, logo no início do ano, tem as atividades todas organizadas” (PE5). “Atenção, planificação geral” (PE6). “Reuniões mensais, em que programamos as atividades que irão ser realizadas na CAF, as nossas também e as que fazemos articulação” (PP8). “Temos um plano de atividades que fazemos” (PA13) “Tentamos organizar atividades relacionados com temas mensais, organizar atividades lúdicas de entretenimento e não tão rígidas como no Jardim de Infância” (PA14). “Também. Existe um plano só para férias. Natal tem um plano próprio para as férias de Natal, a Páscoa tem um plano só para as férias da Páscoa, assim como depois as férias grandes” (PI16) “Falamos sobre as atividades que são desenvolvidas, a nível da componente de apoio à família, também para diversificar um pouco, não ir ao encontro das atividades que desenvolvem. Falamos sobre transportes de crianças, muitas das vezes até nos requisitam o autocarro para ir fazer uma viagem com os meninos, outras vezes têm atividades e temos que arranjar uma forma de nós, IPSS, flexibilizarmos o nosso horário, porque, por vezes, de tarde já não têm pré e nós aí temos que...porque chegam mais tarde de alguma atividade, isso também acontece” (PI17) “Nós todos os meses reunimos com as funcionárias, em que a animadora faz o plano para ser feito no mês seguinte, dá algumas indicações, porque elas em cada sala têm liberdade para fazer do modo como queiram” (PI18). “Também, reúno mensalmente com elas para planear as atividades e particularmente algumas atividades” (PI19).</p>
	A5.2	<p>“São elas que fizeram e depois tem a nossa aprovação” (PE3).</p>
A6	A6.1	<p>Não há referências</p>
	A6.2	<p>“Só com essas reuniões que têm, de resto não vão lá. Vão esporadicamente lá, mas não assistem às atividades todas” (PD2). “Não. Só temos as reuniões de supervisão, uma vez por mês[...]Vemos se os transportes têm sido feitos</p>

			<p>corretamente, fazemos a cobertura das questões todas: os transportes, das ementas, das atividades se foram cumpridas ou se não foram cumpridas, das atividades que se propõem fazer no mês seguinte e outros assuntos que haja. São sempre os pontos que são tratados.” (PE3).</p> <p>“Participam, porque nós temos reuniões mensais e falamos acerca das atividades que vamos desenvolvendo também. Participam dessa forma, não estão presentes, mas temos reuniões mensais” (PI17).</p>
		A6.3	<p>“não lhe posso responder a esta pergunta” (PP10)</p> <p>“Não, não, não, essas não” (PA11)</p>
	A7	A7.1	<p>“A autarquia é só a promotora. Mas delegou nas instituições. Eles fazem o protocolo e as instituições todos os meses lhe enviam um mapa de presenças dos miúdos, para eles gerirem a parte financeira” (PD2).</p> <p>“A Câmara apoiou-nos na aquisição do autocarro, pronto. O autocarro metade está a ser pago pela IPSS, a outra parte é paga pela autarquia. Além dos subsídios da alimentação” (PI15).</p>
		A7.2	<p>“Reunimos, lá está, quando é necessário” (PC1).</p> <p>“Sendo a responsável pela Educação Pré-escolar, reúno-me com elas quando elas têm as reuniões do departamento e faço a ponte. Sou a responsável pela CAF, também aqui na altura” (PD2)</p> <p>“Não é tão presente como era a câmara do <i>Concelho da Ria</i>[...]Eles ali é mais consertos disto, consertos daquilo, arranjos não sei de quê. Vão levar os tinteiros para os computadores” (PE3).</p> <p>“Pois, pronto, sempre que há uma atividade, que dinamizem uma atividade que é alargada à comunidade, não sei até que ponto é que a autarquia participa, mas pelo menos ele está sempre” (PE4).</p> <p>“Eu penso que a autarquia aqui, pelo menos este ano, pagava o almoço da mesma forma que pagava ao primeiro ciclo, também havia os escalões, porque eles trataram disso, e para o ano também já vai ser a mesma situação” (PE5).</p> <p>“A Câmara, o apoio penso que elas têm subsídio, porque elas mandam para lá a listagem das crianças que almoçam e quando não deixam de almoçar têm que dar conhecimento, portanto, devem ter algum apoio[...] é uma relação cada vez talvez mais, na minha maneira de ver, cada vez mais do poder deles. Eles é que têm o poder e a faca e o queijo na mão” PE6).</p> <p>“É só mesmo o apoio financeiro” (PA13)</p> <p>“Em termos de autarquia, se nós necessitarmos de alguma coisa e pedirmos a autarquia até ajuda-nos” (PA14).</p> <p>“Eu penso que sim, em termos de subsídio, penso que a autarquia colabora[...]Certos pedidos que fazemos, têm sido correspondidos” (PP8)</p> <p>“A autarquia tem-nos ajudado, tem participado quando nós solicitamos ajuda para festas e para eventos, que este ano realizámos bastantes, eles estão sempre prontos” (PI16).</p> <p>“Muito poucos, recursos... apoiam-nos financeiramente com a verba que vem do Ministério, mas mais nada” (PI17).</p> <p>“Transportes, material, se pedirmos também facultam” (PI18).</p>
		A7.3	Não há referências

	A8	A8.1	Não há referências
		A8.2	<p>“Trimestralmente, fazem um mapa que nós temos, que é preenchido em conjunto, onde se avalia o almoço, o prolongamento de horário e a qualidade dos transportes. [...]Na reunião que fazemos no início do ano com todas as IPSS, para definir várias estratégias, para organizarmos e no final do ano para avaliar” (PD2).</p> <p>“Do agrupamento que eu saiba é através das Educadoras” (PA14).</p> <p>“Sempre que precisamos de ajuda, eles estão disponíveis, não precisamos de marcar” (PE6).</p> <p>“Eu acho que é boa, em tudo o que nós temos precisado e nas reuniões, sempre muito bem informados” (PP8).</p> <p>“À CAF diretamente, que eu tenha conhecimento, muito pouco ou quase nada” (PA11).</p>
		A8.3	Não há referências
	A9	A9.1	“Temos a participação constante da parte deles” (PI16)
		A9.2	<p>“A nível do agrupamento todo, nós temos uma Comissão das Associações de Pais, que têm representantes desde o pré-escolar até ao segundo ciclo. Também tem do pré-escolar. Temos Jardins de Infância que têm associações de pais legalmente constituídas e temos outros que só têm os representantes dos pais. Por acaso, o pai que está no Conselho Pedagógico é da Educação Pré-Escolar” (PD2).</p>
		A9.3	Não há referências
	A10	A10.1	<p>“Pronto, nós temos acesso às ementas, temos também, neste momento até está aqui, o calendário de frequência diária e sempre que é possível, tanto verificamos a qualidade, por exemplo, almoçamos lá, de certa forma vamos regularmente à instituição e sempre que nos é preciso” (PE4).</p> <p>“Desde o que é que comeram, desde o que é que fizeram. Diariamente, dou feedback do que aqui foi feito no dia anterior” (PI15).</p>
		A10.2	“É esta relação assim mensal. Mas corre bem, é cordial” (PE3).
		A10.3	Já foi mais cordial a nível de direção da associação, mas são fases” (PE6)

Funcionamento da Componente de Apoio à Família	B1	B1.1	<p>“(…)e como são educadores querem também pôr um pouco daquilo que é o seu conhecimento. Temos concelhos vizinhos e realidades que vou conhecendo, até porque conheço outras instituições e tenho colegas que trabalham noutras instituições, em que já vão estando animadores, por exemplo, e onde já se altera um pouquinho. Não quer dizer que se alterem totalmente as atividades que são elaboradas ou construídas para a componente de apoio à família, mas já existem algumas alterações, mas também não são muitas” (PC1).</p> <p>“A coordenadora pedagógica é que reúne connosco” (PE3).</p> <p>“Reunimos com as Educadoras todos os meses, para haver aquela articulação entre CAF e Jardim de Infância. [...] E é assim, nós agora também trabalhamos sempre em conjunto com elas e até no início do ano trocámos os nossos planos, porque depois eu também não gosto de me repetir” (PA12).</p> <p>“Tenho reuniões mensais de articulação pedagógica com as Educadoras de Infância” (PI15).</p>
		B1.2	“Por mais que se insista que devem variar, acabam por incidir muito nesse tipo de trabalho” (PE6).
		B1.3	Não há referências
	B2	B2.1	<p>“Foi estabelecido com os encarregados de educação” (PD2).</p> <p>“(…) A associação elaborou também um horário compatível com os pais, com as necessidades dos pais” (PA11).</p> <p>“Da maioria sim. Do meu caso, já não digo isso, porque eu trabalho por turnos e tenho um turno das sete, mas na maioria sim e isso facilita muito” (PP8).</p> <p>“Eu acho que sim, devia era de haver mais atividades e não há” (PP9)</p> <p>“Eu acho que sim” (PP10)</p> <p>“(…) já se começou a ponderar, talvez haver uma extensão de mais 30 minutos” (PI15).</p> <p>“Sim, pelo menos tem respondido, por isso mesmo...nós antes não tínhamos este horário, abríamos mais tarde” (PI16).</p>
		B2.2	Não há referências
	B3	B3.1	<p>“Após o lanche, nós temos muitas atividades. Quando o tempo está bom, nós optamos por os por lá fora. Temos um parque de diversões, temos bolas onde eles podem fazer exercício e outras, aquelas brincadeiras mesmo de miúdo. Quando é no exterior nós deixamos em atividades livres” (PA11).</p> <p>“De modo algum! Nós tentamos sempre variar, não queremos...por isso é que nós optamos sempre por atividades no exterior” (PA11)</p> <p>“Sei que amanhã vai haver umas atividades na praia[...]de vez em quando fazem assim umas coisitas. Umas saiditas, uns passeios” (PP8).</p> <p>“Temos parque, temos os espaços exteriores e as crianças, na componente de apoio à família, passam mais tempo lá fora no exterior” (PI15).</p> <p>“Piscina, praia, época balnear, depois fazemos vários piqueniques fora, ou passeios, depois aí em museus e outros, nas interrupções” (PI18).</p>

			“Algumas atividades sim, quando são datas comemorativas de alguma coisa” (PI19).
		B3.2	“Eles não têm um espaço exterior” (PP8). “Não temos um parque infantil para podermos levar as crianças” (PI17).
	B4	B4.1	Não há referências
		B4.2	“Aqui na sala da Vi , funciona na parte do ATL, ao lado da escola” (PA14). “No caso da L , não é no Jardim de Infância, é no ATL que é no espaço da escolar (PI18)
		B4.3	“(…)damos nas nossas instituições” (PC1) “É aqui na instituição” (PI19). “Aquilo é uma instituição, aquilo é uma IPSS” (PE3) “No Centro Social, lá em baixo” (PA13) “Elas quase que não conseguem é quase por ateliês, porque elas têm uma salita com várias coisas” (PE5). “Em termos de espaço lúdico já não posso dizer o mesmo. Portanto, talvez pelas condicionantes, por não terem muito espaço” (PP8).
	B5	B5.1	“São recursos genéricos, não estão especificamente ao abrigo daquilo que são as componentes de apoio à família, mas os autocarros, que foram adquiridos em parceria entre IPSS e a Câmara Municipal, são utilizados nos transportes, quer do primeiro ciclo, quer do pré-escolar” (PC1). “Na época balnear apoiamos nos transportes”(PC1). “Se precisarmos de ir a algum lado é com eles que vamos, com o autocarro deles” (PE3). “O prolongamento de horário, a Associação vem buscar os garotos lá ao Jardim e leva-os para a sede. É um quilómetro ou dois” (PE6) “A Junta de Freguesia ajuda um bocadinho” (PP9). “Tinham a carrinha e iam para o Centro Social” (PP10) “É o transporte, que eles estão sempre prontos e é quando há alturas do Natal, aquelas festas de Natal, Dia da Criança” (PP10). “Os pais de manhã deixam aqui as crianças, têm que assinar uma folha de registo da entrega a criança; depois, nós instituição, vamos fazer a distribuição das crianças pelos três Jardins de Infância, de manhã. Na recolha do almoço, é feita pelo nosso autocarro e colaboradoras; distribuição após o almoço, autocarro e colaboradoras; e final do período letivo, do período da tarde, é feito novamente com autocarro e colaboradoras” (PI15). “De manhã, hora de almoço e depois ao fim da tarde vamos levar as crianças a casa” (PI16). “O Centro Social faz o transporte das crianças das prés para o Centro de Atividades de Tempos Livres”(PI17).
		B5.2	Não há referências.

Gestão e Coordenação da CAF	C1	C1.1	<p>“As IPSS. São as responsáveis por fazê-lo, mas à partida são tudo recursos humanos que já o faziam” (PC1).</p> <p>“São as funcionárias que trabalham, as auxiliares de ação educativa que trabalham lá no centro. [...]Tem muitas funcionárias” (PP8)</p> <p>“Têm mais, na hora de almoço têm mais” (PP10).</p> <p>“Além das colaboradoras da componente de apoio à família, temos também a intervenção do voluntariado” (PI15)</p> <p>“Temos os necessários dentro daquilo que se pode ter[...]Na CAF estão as 3 pessoas e mais alguém que poderá dar algum apoio” (PI16).</p>
		C1.2	<p>“Às vezes deparo-me com falta de recursos humanos” [...]Volta e meia mudo, por necessidade, por falta de pessoal às vezes (PA11).</p> <p>“São duas monitoras, penso que são duas monitoras, tem senhoras voluntárias e tem uma educadora social” (PE3).</p> <p>“Das 27 para almoço, somos 3. [...] Nós funcionamos também muito com POCs, através do Centro de Emprego, e também pedimos a ajuda” (PA14)</p>
	C2	C2.1	<p>“A nós ninguém nos passa cartucho, só nos dizem do dinheiro... só dizem que precisam de dinheiro... é verdade! E quando há problemas somos nós... Ai é que nos chamam” (PC1).</p> <p>Em quase todas as situações é aplicado o despacho. Existe, neste momento, uma situação pontual, em que não está a ser efectuado de acordo com o despacho 300 [...] Nós temos esta mensalidade única, nós não temos meios e não temos capacidade para assegurar o funcionamento da componente de apoio à família. E todos os pais concordaram (PC1).</p> <p>“O autocarro metade está a ser pago pela IPSS, a outra parte é paga pela autarquia. Além dos subsídios da alimentação” (PI15).</p> <p>“Sim, está tudo dentro da lei. Não estou bem dentro, porque é a administração, mas está tudo dentro da lei” (PI15).</p> <p>“Nós temos uma mensalidade fixa que está em regulamento, portanto...é a directora de serviços que faz sempre essa parte, que gere essa parte financeira, portanto será ela, a resposta é da directora de serviços” (PI19).</p> <p>“Eu penso que sim, em termos de subsídio, penso que a autarquia colabora” (PE7).</p> <p>“É só mesmo o apoio financeiro, de resto não” (PA13).</p>
		C2.2	<p>“O problema é o dinheiro” (PE5).</p> <p>“(..)queremos diversificar as atividades e não temos verbas para o fazer” (PI17)</p>
		C2.3	Não há referências.
	C3	C3.1	“Tenho sempre o apoio deles para melhorar e quando preciso” (PA12).
		C3.2	“Nós este ano tínhamos pensado abrir um espaço para as TIC e não o pudemos fazer, porque não tínhamos computadores necessários” (PI16).
		C3.3	Não há referências.
	C4	C4.1	“Temos o programa, neste momento, em desenvolvimento, que é no fundo disponibilizado pela Câmara Municipal para a aquisição de material didático e pedagógico. É um fundo para o funcionamento administrativo e pedagógico das

		<p>escolas e pré-escolas [...] O objectivo do fundo é exactamente esse: disponibilizar às escolas e pré-escolas para aquisição de materiais, cadernos, borrachas, livros”.</p> <p>“Tirando os autocarros, em caso de necessidade, o mobiliário, por exemplo, que já foi colocado nalgumas instituições e em alguns Jardins, especificamente para a CAF, por exemplo” (PC1).</p> <p>“Transportes, material, se pedirmos também facultam” (PI18).</p> <p>“(…) Eles até fazem muitas aquisições de livros e materiais e pronto[...]As educadoras disseram logo que nós temos condições, que elas não têm” (PA12).</p> <p>“Não é fácil manter as salas com material de qualidade e com isto e com aquilo, como é evidente. Se calhar, uma vez que nós somos das poucas instituições que ainda temos este tipo de resposta” (PI16).</p>
	C4.2	Não há referências.
C5	C5.1	<p>“Sim, sim, com o nosso acompanhamento lá está e em situações anómalas existe sempre a nossa pressão e não só, a nossa exigência de que as instituições estejam regularizadas” (PC1).</p> <p>“A responsável é a autarquia, que delegou nas IPSS” (PD2).</p> <p>“Normalmente a Junta costuma ajudar” (PP10)</p>
	C5.2	Não há referências.
C6	C6.1	<p>“Tem a directora, a responsável do Jardim e a responsável pedagógica da instituição reúnem todos meses e programam o trabalho” (PC1).</p> <p>“Elas têm uma coordenadora pedagógica, que é a que reúne connosco” (PE3).</p> <p>“É a responsável pedagógica” (PE4).</p> <p>“É a doutora, neste caso, que é a coordenadora que está a frente delas, da instituição” (PE6).</p> <p>“Eu penso que é a técnica de ação social, em conjunto com a Educadora” (PE8)</p> <p>“A nossa coordenadora pedagógica” (PA11).</p> <p>“Coordeno as atividades da CAF” (PA12).</p> <p>“É a doutora” (PA13).</p> <p>“Nós temos a ajuda das Educadoras, que também nos ajudam na coordenação[...]Coordeno as atividades, preparo as atividades e entrego à assistente social e à direção e são revistas e aceites pela direção” (PA14).</p> <p>“Eu sei que é na IPSS e eu acho que mais a doutora, que organiza a situação” (PP10).</p> <p>“Sou eu, em articulação com as Educadoras de Infância” (PI15)</p> <p>“É assim, coordenar mesmo é a colega licenciada no 1.º ciclo, depois ajudo-a a fazer, a elaborar as atividades, a fazer os planos. Fazemos em conjunto” (PI16).</p> <p>“Sou eu e também tenho o apoio, vou-me articulando com a animadora e com as auxiliares, gosto que elas participem” (PI17)</p> <p>“Sou, em consonância com a animadora” (PI18).</p> <p>“Sou eu” (PI19)</p>
	C6.2	Não há referências.

	C7	C7.1	<p>“Elas é que fazem a avaliação, elas é que reúnem[...] a supervisão pedagógica é delas.[...]Também vamos ser realistas... podemos tentar fazer toda a supervisão do mundo, seria impossível ou quase impossível conseguir que em determinado momento as atividades não fossem um bocadinho semelhantes. É muito complicado” (PC1).</p> <p>“A supervisão é feita através das reuniões[...]com a coordenadora da IPSS” (PE5).</p> <p>“Pelos Educadoras, normalmente à hora de almoço está sempre connosco pelo menos entre 10 a 15 minutos, ela está connosco” (PA14).</p> <p>“A elas também cabe a supervisão pedagógica do funcionamento da componente de apoio à família[...]Vêm cá mensalmente fazer a supervisão”(PI15).</p>
		C7.2	<p>“Só com essas reuniões que têm, de resto não vão lá. Vão esporadicamente lá, mas não assistem às atividades todas que lá estão” (PD2)</p> <p>“É assim, elas se quiserem assistir à hora da refeição, elas estão à-vontade” (PI18).</p> <p>“Elas volta e meia vêm cá, pronto e depois no mês vêm fazer a reunião” (PA12)</p>
		C7.3	<p>“O que eu acho é que a nossa supervisão acaba por ser uma coisa um bocadinho só do papel, porque elas têm o plano de atividades delas, que nós aprovámos, pronto. Mas ao fim e ao cabo, elas estão lá e fazem as atividades.[...] Nós supervisionamos coisa nenhuma[...]Uma pessoa não está ali a ver exatamente como é que as coisas se passam” (PE3).</p> <p>“A nível de ir lá propriamente, não. [...]Na organização é assim: eu penso que a nós sendo uma instituição, acho que é muito difícil entrarmos, quer dizer, porque vêem-nos sempre como quem vai inspeccionar. Não nos veem como uma ajuda. Muitas vezes não aceitam bem as nossas opiniões, mesmo nas reuniões de avaliação, caso que já têm acontecido para trás, que quando levam o assunto à direção da associação não são muito bem aceites. Pensam que nós estamos, acham que nós não temos nada que nos meter e continuam com essa ideia fixa, por mais que se diga que nós temos que fazer a supervisão, não entendem” (PE6).</p> <p>“Não, não [...]Vêm, mas não têm contacto com as crianças. A vinda delas é em reunião com a coordenadora pedagógica. Uma vez por mês, elas reúnem-se, não têm contacto algum com as crianças aqui dentro” (PA11).</p> <p>“Temos aquela reunião mensal e sempre que formos solicitadas estamos disponíveis para desenvolver essa atividade” (PE4)</p> <p>“Não, não” (PA13)</p>
	C8	C8.1	<p>“(...) e todos os meses temos uma reunião de avaliação com elas” (PE6)</p> <p>“Através das reuniões que fazemos, portanto, fazemos uma avaliação e através de reuniões sempre que somos chamadas” (PE7).</p>
		C8.2	<p>“Trimestralmente, fazem um mapa que nós temos, que é preenchido em conjunto, onde se avalia o almoço, o prolongamento de horário e a qualidade dos transportes” (PD2).</p>

			<p>“Eu penso que...pronto, avaliamos na reunião, mas depois vem aquele guião do agrupamento” (PA12)</p> <p>“Temos uma avaliação superficial. É durante o ano, pergunta-nos sempre, de x em x tempos, perguntam se está tudo a correr bem, não aquela avaliação papéis para preencher, isso não” (PA11).</p> <p>“(…)cada vez que fazemos uma atividade, eu faço uma avaliação das atividades. Se correu bem, se não correu bem, que é que temos a melhorar” (PI17).</p>
		C8.3	<p>“uma avaliação exaustiva, assim não. Mas fazemos sempre uma avaliação final do que foi feito, o que é que temos a melhorar” (PA13) (respondida por coordenadora da IPSS)</p>
		C8.4	<p>“Nós actualmente não estamos a fazer a avaliação [...] Quer dizer as Educadoras fazem, porque nós preenchemos mapas no final de cada período em que é feita a avaliação, isso é feito” (PA14).</p>
Dificuldades e Constrangimentos na Gestão da CAF	D1	D1.1	<p>“A dotação do Ministério não chega[...]Agora, com a alteração dos escalões, ou seja, com esta aplicação que existe, neste momento, dos dois escalões, de ação social escolar no primeiro ciclo, às rotações do pré-escolar, a situação vai alterar-se um pouco” (PC1).</p> <p>“Avançámos algumas mensalidades, bastantes mensalidades neste momento. Neste momento, nós ainda não entrámos sequer na execução do ponto de vista do que é a nossa operação com a direção regional de execução 2009/2010” (PC1).</p> <p>“Música ou inglês, aí era capaz de já dar, mas parece que o dinheiro não chega[...]“(…) que deviam ter pessoal mais especializado. Ela concorda comigo, só que não tem dinheiro” (PE5).</p> <p>“Nós temos dificuldades, geralmente, a sempre a nível financeiro” (PI17).</p>
		D1.2	<p>“Creio que o financiamento é o suficiente, creio que existem algumas demoras[...] essa demora é uma situação que estaria para resolver” (PC1).</p>
	D2	D2.1	<p>“A nossa tem sido excelente com o agrupamento. Com a IPSS também excelente” (PE4).</p> <p>“Gosto muito pelo trabalho que é feito em conjunto, ela é 5 estrelas mesmo” (PE5).</p> <p>“Com as Educadoras, com quem nos mantemos uma relação excelente e temo-nos entendido muito bem nesse sentido” (PI6).</p>
		D2.2	<p>“Tem ainda algumas falhas, tem algumas falhas que resultam de todas as alterações que têm vindo a ocorrer não só aos programas, mas também aos próprios agrupamentos de escolas e às estruturas de direção de escolas. [...] As IPSS já estão habituadas a trabalhar nestes moldes e tem havido uma boa relação entre ambas as partes e tem-se resolvido vários constrangimentos que tem surgido. E há uma boa relação entre ambas as instituições, tem-se conseguido articular muito bem.[...] É uma relação estreita, muito estreita” (PC1).</p> <p>“Tem sido uma ótima relação, onde temos na autarquia um parceiro interessado em ajudar-nos a resolver os nossos problemas e não a criar mais problemas. Temos tido uma</p>

		<p>relação de muita proximidade[...]Com as IPSS também temos tido...temos encontrado a parte deles muita receptividade para as atividades, que nós propomos e para nos ajudar a desenvolver algumas atividades que sem o apoio deles nunca conseguíamos” (PD2).</p> <p>“A minha relação com o executivo do agrupamento é só com a adjunta” (PE3).</p> <p>“É uma boa relação com o agrupamento. Com a autarquia, também[...]Mas com a representante de pais também é uma boa relação, sempre disponível” (PE5).</p> <p>“Com a IPSS e as educadoras ótima” (PA11)</p> <p>“Depende do Educador. Há Educadoras em que conseguimos falar mais abertamente e dialogar. Outros conseguimos falar, dialogar, resolver as coisas. Mas há Educadoras que colocam mais entraves” (PA14).</p> <p>“A relação direta não temos, é através das Educadoras, mas devo assinalar que são pessoas excelentes, que colaboram, partilham, sugerem, intervêm quando é necessário, sempre em críticas construtivas, nada de... nada que nos magoe, entre aspas, não é [...]Com a autarquia, eu não tenho uma relação muito próxima, entende. É só mais pagamento, é mais administrativa, é mais burocrática” (PI15).</p> <p>“Com o agrupamento de escolas não temos tido problema algum, aliás eu acho que eles são muito receptivos cada vez que temos algum problema, tentam sempre solucionar e arranjar uma solução para os problemas[...] com as educadoras temos um excelente relacionamento e nós reunimos uma vez por mês. Com a autarquia também não tem havido grandes problemas.” (PI17)</p> <p>“Ou seja, o nosso tipo de relação é através das reuniões que eu tenho com as Educadoras, isto é intermediárias” (PI18).</p> <p>“Eu com a Câmara, a instituição está muito mais ligada, muito mais com a Câmara, a nível de informação, nem que seja por email, agora do agrupamento é muito raro” (PI18).</p>
	D2.3	Não há referências.
	D2.4	<p>“Com o agrupamento nenhuma, que não tenho[...] com a autarquia e a associação de pais também nenhuma”(PA11).</p> <p>“Não temos contacto com o agrupamento” (PA12)</p> <p>“A relação direta com o agrupamento não temos” (PI15).</p> <p>“Com o agrupamento, nós não temos grandes contactos com eles” (PI16).</p> <p>“Quanto ao agrupamento eu pessoalmente não tenho” (PI17).</p> <p>“Com a direção, raro, só se tivermos uma reunião em que tenha que estar tanto a entidade do agrupamento, como a nossa presente e aí estamos” (PI18).</p> <p>“Não há grande relação” (PI19).</p>
D3	D3.1	<p>“se eles pudessem, fornecer de vez em quando algum material, nomeadamente a nível informático, porque nós este ano tínhamos pensado abrir um espaço para as TIC e não o pudemos fazer, porque não tínhamos computadores necessários[...]como outro tipo de material que esteja em desgaste nas salas das crianças da CAF, se eles pudessem dar um apoio não seria pior” (PI16).</p>
	D3.2	Não há referências

	D4	D4.1	<p>“A nossa realidade não é a realidade de concelhos vizinhos, que foram alterando o seu parque escolar, por exemplo, e em que algumas escolas do primeiro ciclo já têm refeitórios completos, com cozinhas equipadas[...] E fomos buscar esses recursos a quem já os tinham e a quem já, na realidade, fazia isto” (PC1).</p> <p>“Em termos de espaço lúdico já não posso dizer o mesmo. Portanto, talvez pelas condicionantes, por não terem muito espaço[...] as crianças passam muito tempo fechadas” (PE7).</p>	
		D4.2	“Eles brincam muito, são espaços muito lúdicos de brincadeira praticamente” (PE3).	
	D5	D5.1	“Porque nem sempre têm dinheiro para tudo, porque eu também sei o outro lado e portanto é um bocado difícil a nível de pagamentos de ordenados etc, etc, daquilo que vem de cima. Nem sempre chega para tudo” (PE6)	
		D5.2	Não há referências	
	D6	D6.1	<p>“O nosso pessoal tem muita falta de formação, tanto as auxiliares como mesmo a animadora. A animadora, que nós temos, tem o 12º ano e portanto eu acho que a formação já não é o suficiente” (PI17)</p> <p>“Deviam ter pessoal mais especializado” (PE5)</p> <p>“Nós funcionamos também muito com POCs, através do Centro de Emprego, e também pedimos a ajuda” (PA14).</p>	
		D6.2	<p>“Nós também temos muitos profissionais que são educadores que estão a fazer a componente de apoio à família” (PC1).</p> <p>“Temos 3 funcionárias [...]Têm todas formação na área da ação educativa” (PI15).</p> <p>“ (...)não é uma animadora com a licenciatura, é uma animadora com o curso profissional e depois as auxiliares, eu não sei se elas têm formação ou não. Não sei” (PE5).</p>	
	D7		Não há referências.	
	Papel da Entidade Promotora da Componente de Apoio à Família - IPSS	E1	E1.1	Não há referências.
			E1.2	“Não sei qual é, o que é que eles fazem” (PP9)
		E2	E2.1	Não há referências.
E2.2			Não há referências.	
E3		E3.1	“Não é fácil manter as salas com material de qualidade e com isto e com aquilo, como é evidente” (PI16).	
		E3.2		
E4		E4.1	<p>“Articulam. Agora, como é que elas articulam, tens que ir lá perguntar” (PC1).</p> <p>“Porque a perspectiva da senhora vereadora é um bocadinho do envolvimento social das escolas e dos Jardins. E isso implica que todas as escolas e os todos Jardins passem pela</p>	

			<p>Semana Cultural do <i>concelho da Praia</i>, onde eu depois também estou” (PD2).</p> <p>“O nosso grupo da CAF, neste momento, está em conjunto com a creche” (PA11).</p> <p>“Almoçam todos no refeitório. Todos juntos” (PI19).</p> <p>“Almoçam com os do primeiro ciclo” (PE7).</p>
		E4.2	<p>“Há um espaço que é destinado só para as crianças da CAF e um outro espaço destinado para as crianças do básico” (PI16).</p>
	E5	E5.1	<p>“Os meus maiores problemas ou dificuldades é quando nos deparamos com baixas médicas das colaboradoras” (PI15).</p>
		E5.2	<p>Não há referências.</p>
		E5.3	<p>Não há referências.</p>
	E6	E6.1	<p>Não há referências.</p>
		E6.2	<p>“Nós somos mediadores. Só quando há algum problema é que nós...já aconteceu, situações pontuais que não se resolviam, que nós achávamos que não estavam a correr da melhor maneira e aí ia eu com as Educadoras fazer a reunião com a CAF. [...] Mas só nessas circunstâncias ou quando são Educadoras que estão colocadas de novo, que não conhecem, a primeira reunião eu vou fazer com ela” (PD2).</p>
		E6.3	<p>Não há referências.</p>
	E7	E7.1	<p>“Existe um quadro de pessoal que já estava” (PC1)</p> <p>“Eu acho que tem a vantagem de estarem no local e de estarem disponíveis para prestar o apoio, como já é efectuado há vários anos, já conseguimos chegar a um ponto de equilíbrio entre as atividades que devem ser realizadas na CAF e as do Jardim” (PD2)</p> <p>“Olha, eu acho que a vantagem que aquela, pelo menos aquela IPSS tem, é que é muito autónoma. Tem um autocarro, percebes e isso acaba por ser bom, porque é muito fácil às vezes gerir os horários, precisamos de ir aqui ou de ir acolá” (PE3).</p> <p>“O facto de as crianças saírem do espaço do jardim de infância, mudarem de espaço é bom e terem outras atividades é uma vantagem” (PE4).</p> <p>“A vantagem de ficar...por exemplo, as auxiliares limpam e fica limpo. Se ficasse com a CAF era mais complicado, os materiais. Eu acho que era mais complicado de gerir. Nunca estive numa situação dessas, nunca me aconteceu ser a CAF a funcionar no mesmo espaço, mas eu penso que será mais fácil assim” (PE5).</p> <p>“Eu acho que sim, porque é uma maneira também de nós termos um maior contacto com elas e o facto de nós sabermos que as crianças enquanto estão aqui, na instituição, têm uma boa alimentação, têm aquela atenção que nós conseguimos sempre dar ” (PA11).</p> <p>“Ai não, só o facto de eles mudarem de espaço já é uma vantagem. Eu acho que sim” (PA12)</p> <p>“Eu para mim acho que é igual. Até acho que se calhar é melhor eles estarem na IPSS, porque estando na pré era muito tempo no mesmo espaço. Acho que é prejudicial eles</p>

			<p>estarem aquelas horas todas na pré. Assim sempre mudam de espaço. Só o facto de eles virem, mudarem de espaço, os jogos até podem ser os mesmos, mas acho que só o outro espaço, dá-lhes logo outra vida” (PA13).</p> <p>“Antes de existir ali não tínhamos, tínhamos de ter o compromisso de levar às nove, ir buscar ao meio-dia, vir levar à uma e vir buscar às três. Só eles mesmo é que fizeram isso, o que nos veio facilitar muito” (PP8).</p> <p>“Eu acho que as crianças acabam por conviver, estas daqui, por exemplo, acabam por ir conviver um bocadinho também com as da Primária e isso ajuda-as” (PP10).</p> <p>“Primeiro, eu acho que em termos de qualidade” (PI15).</p> <p>“Penso que sendo uma IPSS tem muito boa vontade cá dentro, de gente que trabalha, de gente que não tem medo de arregaçar mangas e fazer algo mais, porque estão habituadas a isto. Penso que essa é uma das vantagens” (PI16).</p>
		E7.2	<p>“Nem sempre a IPSS dá melhor serviço” (PE6)</p> <p>“Eu penso que se houvesse outro tipo de organização, talvez fosse mais fácil, ser directo no próprio Jardim” (PP8).</p> <p>“Não é mais valia nenhuma porque temos que ter duas técnicas disponíveis para ir levar e buscar as crianças e apenas estão com as crianças 4 horas” (PI19).</p>
	E8	E8.1	<p>“Não há um controlo tão directo[...] E de vez em quando há algumas falhas de comunicação entre o agrupamento e a câmara municipal. E nesse sentido nós não somos, ou melhor, não obtemos todo o feedback, que desejávamos ter. Verdade seja dita, eu da minha parte acho isso um bocado difícil: - Ok, vocês já receberam o relatório deste mês? Podem enviar? Nem sempre há essa disponibilidade. Esse talvez seja o maior inconveniente, ou seja, acabamos por ser, um bocadinho, só os pagadores. Lá está, que são pagadores e como são pagadores na altura dos problemas: - ... Hei... há ali uns fulanos que pagam a conta. Então se há um problema, são eles que têm que resolver!” (PC1).</p> <p>“O que nós notamos mais é a dificuldade, porque estamos a gerir com 10 IPSS diferentes, que dificulta de alguma maneira. E há situações em que as IPSS estão abertas e vão respondendo e há outras que não” (PC1).</p> <p>Sobreposição de atividades” (PD2).</p> <p>“Como a CAF tem os horários diferentes e como têm outras valências, porque eles têm Centro de Dia também, é difícil, por vezes, coordenar os horários das reuniões, porque nem sempre a assistente social está disponível e é mais nesse sentido” (PE8).</p> <p>“Às vezes deparo-me com falta de recursos humanos. Muitas vezes é essa a nossa grande desorganização, entre aspas, porque não é grande, não é sempre, mas é o mais difícil, porque temos crianças com dificuldades e que necessitam de outro tipo de atenção e às vezes não temos pessoal para isso” (PA11)</p> <p>“As crianças são muitas” (PA12).</p> <p>“Os meus maiores problemas ou dificuldades é quando nos deparamos com baixas médicas das colaboradoras, porque podemos ter muito boas pessoas que as vêm substituir, mas tendo 40 crianças num grupo, é difícil até as pessoas começarem a ter alguma autonomia e gestão dentro da sala com o grupo de crianças. Portanto, é uma fase em que quer as crianças se estão a adaptar à pessoa que está recém chegada e vice-versa e nesse espaço há assim algumas</p>

			<p>confusões, pode haver alguns atrasos nos horários, pronto, são essas situações” (PI15).</p> <p>“É complicado, porque os horários das funcionárias têm que ser flexibilizados ao máximo, porque depois têm aqueles tempos em que as funcionárias não estão a fazer nada na instituição, não têm meninos. Isso é uma desvantagem que nós temos” (PI17).</p> <p>“A nossa dificuldade em nós termos que estar sempre à espera daquilo que vão fazer por parte do Jardim de Infância para poder fazer” (PI18).</p>
		E8.2	<p>“Não, não vejo inconvenientes nenhuns” (PE3).</p> <p>“Neste momento, nós temos felizmente um bom relacionamento, uma boa abertura e não sentimos qualquer constrangimento ” (PE4)</p> <p>“Não, não sinto. É essas pequenas coisas, às vezes, que as auxiliares...elas não têm, principalmente agora na altura que já estão os miúdos de férias e nas férias às vezes vem uma cozinheira buscá-los e há coisas que elas não estão despertas. Mas pronto, basta nós dizermos qualquer coisa, as coisas são logo solucionadas” (PE5).</p> <p>“Não, nada assim de muito e o que nos aparece, atividades, materiais, tentamos sempre resolver tudo com a doutora” (PA13).</p> <p>“Não sinto grandes dificuldades. Sinto mais com as AEC” (PI19)</p>
Grau de satisfação dos pais/EE	F1	F1.1	<p>“Sim, tudo. Eles informam-nos de muita coisa mesmo, muitas das vezes vêm os avizozinhos a relembrar disto, para não nos esquecermos daquilo, acho que não se podem queixar, eu pelo menos nunca me queixei nesse aspeto” (PP8).</p> <p>“Temos, temos feedback. Nós agora até estamos a elaborar exatamente uma entrevista, um inquérito de avaliação interna à qualidade dos nossos serviços e vamos entregar-lhe este ano” (PI16).</p>
		F1.2	<p>“Sobre o ATL não, mas sobre a pré sim” (PP9)</p>
	F2	F2.1	<p>A resposta é excelente e os pais estão muito satisfeitos” (PE4).</p> <p>“Ela gosta muito de ir para o ATL. Adora! [...]Eu falo por mim e por alguns que eu conheço, sim, por alguns com quem eu tenho mais confiança sim. É uma mais-valia mesmo, veionos facilitar muito” (PP8)</p> <p>“Pelo menos eu, que convivo com elas, que vou levá-los e vou buscá-los, sempre que haja uma dúvida ou algum problema com a criança, até mesmo se o meu filho fizer um comentariozito e eu disser, elas explicam-me e dizem-me realmente a situação que foi [...] Pelo aquilo que eu sei, pelo aquilo que eu falo com os outros pais, eu acho que todos estão satisfeitos” (PP10)</p> <p>“ (...) temos diariamente a atitude deles, temos as festas, temos a participação constante da parte deles, temos aquele carinho, que não se pode descrever só se sente” (PI16).</p> <p>“Sim, sim” (PA11)</p>
		F2.2	<p>“Os pais reclamam connosco, mas depois na altura, a quem devem reclamar não reclamam, que é com a associação” (PE6)</p>
		F2.3	<p>Não há referências.</p>

	F3	F3.1	<p>“Muito, nós temos pais muito exigentes e muitas das vezes calha a não haver oportunidade para estarmos a dar atenção aos pais, porque até os pais querem atenção, principalmente quando vêm buscar os miúdos e, às vezes, a dificuldade, a tal falta de pessoal, não nos permite estar muito tempo em contacto com os pais, porque temos que estar junto das crianças” (PA11).</p> <p>“Os pais pensam que é bom ter piscina e equitação” (PI19).</p> <p>.</p>
		F3.2	Não há referências.
		F3.3	Não há referências.