



**UNIVERSIDADE
LUSÓFONA
DO PORTO**

Jorge Manuel Gonçalves Sequeira

**ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR: a
participação das autarquias na sua implementação e dinamização –
Um estudo de caso**

**Dissertação apresentada na Universidade Lusófona do Porto
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na
Especialidade de Administração e Gestão escolar**

**Orientadora Científica – Professora Doutora Ariana Cosme
(Universidade Lusófona do Porto)**

Universidade Lusófona do Porto

Departamento de Educação

Porto

(2012)



Dedicatória

À memória do meu avô e padrinho



AGRADECIMENTOS

À minha família

Ao Correia Pinto

Ao Hugo Cruz

À Cristina Neves

Que de forma diferente contribuíram, com o seu apoio, para a elaboração deste trabalho de investigação



Resumo

Este trabalho de investigação procura analisar a forma como uma autarquia pode participar na organização e gestão das Atividades de Enriquecimento Curricular e influenciar os resultados alcançados no serviço prestado pela Escola às famílias. A escolha deste tema baseou-se em várias razões, nomeadamente, por se tratar de uma realidade recente no contexto educativo português, na experiência profissional do autor enquanto Diretor de um Agrupamento de Escolas, no relacionamento com a autarquia e na tentativa de aprofundar o conhecimento sobre a relação escola-autarquia no que concerne às AEC.

Começamos por efetuar uma resenha histórica da evolução da escola pública portuguesa do 1º CEB, analisamos a participação das autarquias na organização dessa escola pública e caracterizamos o programa “Escola a tempo inteiro”.

A investigação apresentada neste trabalho, e desenvolvida através de uma metodologia qualitativa – O Estudo de Caso – tem como objetivo contribuir para compreender as implicações que uma intervenção autárquica deste tipo pode ter no sucesso do referido programa. Foi realizada numa autarquia urbana do norte litoral português e pretende analisar e compreender a forma como a autarquia implementou a legislação em vigor sobre as AEC, adaptou o seu parque escolar às novas necessidades da escola, recrutou o pessoal docente necessário a estas atividades e conseguiu articular a gestão e organização desta nova oferta com os Agrupamentos de Escolas do concelho e, ainda, a adesão das famílias a este programa.

Palavras-chave: Atividade de enriquecimento curricular, autarquia, agrupamentos de escolas, professores, famílias



Abstract

This study seeks to analyze the way in which local authorities can take part in the organization and management of Extracurricular Activities and influence the outcome of the service provided by the School to the families. The choice of the topic was determined by several aspects, namely, because Extracurricular Activities are a recent reality in the Portuguese educational context, the professional experience of the author of the research as Principal of a Group of Schools, the relationship with the Local Authorities and the attempt to deepen the knowledge on the relationship between the Local Authorities and the School regarding the Extracurricular Activities.

We start by outlining the history of the evolution of the Portuguese Primary state schools, we analyze the commitment of the Local Authorities to the State School and we characterize the programme “Escola a tempo inteiro”. This research was developed using a qualitative approach- Case Study-and its goal is to contribute to the understanding of the implications the intervention of the Local Authorities can have in the success of the above mentioned programme. It was carried out in an urban municipality in the north coast of Portugal and it aims to analyze and understand the way Local Authorities implemented the legislation Extracurricular Activities, adapted its school buildings to the new needs of the School, how it recruited the staff needed for the activities and succeeded in articulating the management and organisation of this new offer with the groups of schools of the municipality and the response of the families to this programme.

Key words: Extracurricular activities, local authorities/ municipality, groups of schools, teachers, families



Siglas e abreviaturas

ADEIMA – Associação para o Desenvolvimento Integrado de Matosinhos

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AFD – Atividade Física e Desportiva

ANPEVT – Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica

APPI - Associação Portuguesa de Professores de Inglês

CFAEM – Centro de Formação de Associação de Escolas de Matosinhos

CFAS – Centro de Formação Abel Salazar

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

ED – Expressão Dramática

EI – Ensino do Inglês

EM – Ensino da Música

EP – Expressão Plástica

FDUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação



PE – Projeto Educativo

1º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

2º CEB – Segundo Ciclo do Ensino Básico

3º CEB – Terceiro Ciclo do Ensino Básico



Índice

Identificação	1
Dedicatória	2
Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstract	5
Siglas e abreviaturas	6
Índice	8
Índice de quadros	9
Introdução	11
I Parte – Fundamentação Teórica	16
Capítulo I – A escola pública primária portuguesa ao longo dos tempos	17
1. A escola pública primária portuguesa até ao 25 de Abril de 1974m	17
2. A escola pública primária portuguesa após o 25 de Abril de 1974m	21
2.1. Da escola publica primária portuguesa à escola básica de 9 anos	22
Capítulo II – A participação das autarquias na organização da escola pública portuguesa ...	26
1. Participação das autarquias na organização da escola pública portuguesa até ao 25 de Abril de 1974	27
2. Participação das autarquias na organização da escola pública portuguesa após o 25 de Abril de 1974	29
Capítulo III – As atividades de enriquecimento curricular no 1º CEB	35
II Parte – Estudo Empírico	42
Capítulo IV – Metodologia e contexto da realização do estudo	43
1. Caracterização do estudo	43
1.1. Problema	44
1.2. Questões orientadoras da pesquisa e objetivos	45
1.3. Limitações deste estudo	46
2. Plano de Investigação	47
2.1. Algumas Considerações	47
2.2. Tipo de Abordagens	48
2.3. Métodos de Recolha de Dados	49



2.4. A análise dos dados documentais	51
2.5. A Entrevista e a Análise de Conteúdo	52
2.6. População	55
Capítulo V – Apresentação e análise dos resultados	57
1. Introdução	57
2. Apresentação dos dados recolhidos nos documentos	58
2.1. Situação do parque escolar em 2005/06	58
2.2. Evolução do número de salas de aula de 2006 a 2011	59
2.3. Evolução do número de alunos a frequentar as AEC	65
2.4. Evolução da contratação e formação de docentes entre 2006 e 2011	71
2.5. Participação dos Agrupamentos de Escolas nas AEC	78
3. Análise de conteúdo da entrevista	80
3.1 - Análise de conteúdo da entrevista ao Vereador da Educação	80
4. Conclusão	89
5. Bibliografia	98

Índice de Quadros

Quadro 1 – Evolução do parque escolar 1968/72	20
Quadro 2 – Comparticipação financeira atribuída para funcionamento das AEC, em 2006 ..	36
Quadro 3 – Comparticipação financeira atribuída para funcionamento das AEC, em 2008 ..	39
Quadro 4 – Comparticipação financeira atribuída para funcionamento das AEC, em 2011...	41
Quadro 5 – nº escolas, alunos, turmas e tipo de horário, por Agrupamento de Escolas, em 2005/06	56
Quadro 6 – nº escolas e salas, por Agrupamento de Escolas, em 2005/06	58
Quadro 7 – nº escolas, alunos, turmas e tipo de horário, no concelho, em 2006/07	59
Quadro 8 – nº escolas, alunos, turmas e tipo de horário, no concelho, em 2007/08	60
Quadro 9 – nº escolas, alunos, turmas e tipo de horário, no concelho, em 2008/09	61
Quadro 10 – nº escolas, alunos, turmas e tipo de horário, no concelho, em 2009/10	62
Quadro 11 – nº escolas, alunos, turmas e tipo de horário, no concelho, em 2010/11	63
Quadro 12 – Valor aluguer salas pré-fabricadas para AEC, no concelho, entre 2008/12	64
Quadro 13 – Nº total de alunos e a frequentar as AEC, no concelho, em 2006/07	66



Quadro 14 – N° total de alunos e a frequentar as AEC, no concelho, em 2007/08	66
Quadro 15 – N° total de alunos e a frequentar as AEC, no concelho, em 2008/09	68
Quadro 16 – N° total de alunos e a frequentar as AEC, no concelho, em 2009/10	68
Quadro 17 – N° total de alunos e a frequentar as AEC, no concelho, em 2010/11	69
Quadro 18 - Evolução da contratação e formação de docentes entre 2006 e 2011	71
Quadro 19 – N° total de professores e tipo de vínculo, no concelho, em 2006/07	72
Quadro 20 – N° total de professores e tipo de vínculo, no concelho, em 2007/08	72
Quadro 21 – Formação de docentes, no concelho, em 2007/08	74
Quadro 22 – N° total de professores e tipo de vínculo, no concelho, em 2008/09	75
Quadro 23 – Formação de docentes, no concelho, em 2008/09	75
Quadro 24 – N° total de professores e tipo de vínculo, no concelho, em 2009/10	76
Quadro 25 – Formação de docentes, no concelho, em 2009/10	76
Quadro 26 – N° total de professores e tipo de vínculo, no concelho, em 2010/11	77
Quadro 27 – Formação de docentes, no concelho, em 2010/11	77
Quadro 28 – Transferências de verbas para os Agrupamentos destinadas às AEC, no concelho, entre 2008/09 e 2010/11	79



Introdução

Este trabalho de investigação procura analisar a forma como uma autarquia pode participar na organização e gestão das Atividades de Enriquecimento Curricular e influenciar os resultados alcançados no serviço prestado pela Escola às famílias. A escolha deste tema baseou-se em várias razões, nomeadamente, por se tratar de uma realidade recente no contexto educativo português, na experiência profissional do autor enquanto Diretor de um Agrupamento de Escolas no relacionamento com a autarquia e na tentativa de aprofundar o conhecimento sobre a relação escola-autarquia no que concerne às AEC.

A investigação realizada neste trabalho foi realizada numa autarquia urbana do norte litoral português e pretende analisar e compreender a forma como a autarquia implementou a legislação em vigor sobre as AEC, adaptou o seu parque escolar às novas necessidades da escola, recrutou o pessoal docente necessário a estas atividades e conseguiu articular a gestão e organização desta nova oferta com os Agrupamentos de Escolas do concelho.

Durante muitos anos, a escola pública do 1ºCEB não respondeu às necessidades das famílias. Com efeito, o horário de desdobramento adotado num número significativo de escolas públicas, motivado, em muitos casos, por falta de instalações, fazia com que o período de permanência das crianças na escola se resumisse a uma parte do dia, a manhã ou a tarde. Por outro lado, nas últimas décadas o número de famílias em que ambos os pais trabalham aumentou significativamente, o que tornou incompatível, em muitas situações, a articulação entre o acompanhamento dos filhos e o trabalho. As famílias com maiores recursos económicos ou recorrem ao ensino privado ou colocam



os filhos em estabelecimentos que desenvolvem atividades de ocupação de tempo livre, enquanto as de menores recursos têm que procurar soluções familiares para a guarda dos filhos, nos turnos em que as crianças não estão na escola.

No sentido de contrariar esta situação, em 2005, o Governo inicia uma “mudança na oferta educativa no primeiro ciclo que tem dois objetivos principais:

1. conceder novas aprendizagens aos alunos;
2. adaptar os horários escolares às necessidades das famílias”

(Mattews, 2009, p.53)

Inicialmente, com a publicação do Despacho N^o 14.753/2005, de 5 de julho aparece o programa de generalização do ensino do Inglês no primeiro ciclo do ensino básico, que abrange os 3^o e 4^o anos de escolaridade e, no ano letivo seguinte, com a implementação do Despacho N^o 12.591/06, de 16 de junho, surge a implementação das atividades de enriquecimento curricular, que deu origem à designação “escola a tempo inteiro”

A “Escola a Tempo Inteiro” surge assim no formato de atividades de enriquecimento curricular, de modo a garantir no espaço da escola, a todos[as] os[as] alunos[as] de forma gratuita a oferta de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo e das aprendizagens, ao mesmo tempo que se concretiza a prioridade do governo de promover a articulação entre o funcionamento da escola e o fornecimento de respostas úteis às famílias (Abrantes, 2009, p. 14).

Entre 2005 até 2009, as entidades preferenciais à implementação das atividades de enriquecimento curricular nas escolas foram as autarquias, representando 89% das entidades promotoras em 2005 (CAP, 2006, p.5) e 66,9% em 2008/09 (CAP, 2009, p.44), sendo este decréscimo motivado, exclusivamente, por uma menor participação das autarquias da área da Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo.



Este trabalho também procura avaliar de que forma a atuação desta autarquia respondeu ao alargamento do horário de funcionamento das escolas e às necessidades laborais e pedagógicas dos professores e dos Agrupamentos de Escolas na implementação das AEC, entre 2005 e 2010. Para tal será analisado o número de escolas do concelho que alargaram o seu horário de funcionamento, a forma como esse alargamento de horário foi obtido, a adesão das famílias ao alargamento o horário de funcionamento das escolas, o horário de funcionamento das AEC's, o vínculo laboral dos professores que exercem funções nas AEC, as apostas na formação pedagógica destes professores e a articulação entre a autarquia e os Agrupamentos de Escolas para a dinamização das AEC.

Nesta investigação procura-se responder às seguintes questões:

- Como é que se criaram as condições logísticas nas escolas necessárias à implementação das atividades de enriquecimento curricular?
- Qual a adesão das famílias dos alunos ao programa em análise?
- Quais as condições disponibilizadas pela autarquia aos professores das atividades de enriquecimento curricular, de forma a que estes pudessem cumprir os compromissos inerentes ao desenvolvimento dos respetivos programas de trabalho?
- Que tipos de articulação se estabeleceram entre a autarquia e as direções dos Agrupamentos de Escolas de forma a implementarem-se as atividades de enriquecimento curricular no concelho que foi objeto deste estudo?

O método de investigação a utilizar na dissertação é o estudo de caso, uma vez que, segundo Judith Bell (2008, p.23), proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto em pouco tempo. Adelman (1977, cit. Por Bell, 2008,



p.23) define estudo de caso como um termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum concentrarem-se deliberadamente no estudo de um determinado caso.

Para Judith Bell (idem), a observação e as entrevistas são os métodos mais frequentemente utilizados nos estudos de caso, embora nenhum método seja excluído.

Assim, o trabalho de pesquisa a desenvolver estará centrado na atuação desta autarquia na implementação das atividades de enriquecimento curricular, centrada na escola, nos professores e na família, procurando obter um conhecimento aprofundado desta realidade, no que ela tem de específico e único, e utilizando como método de trabalho a entrevista ao Vereador da Educação da respetiva Câmara e a uma análise quantitativa sobre o objeto em estudo no período de 2005 a 2010..

A dissertação é composta por uma componente teórica e uma empírica. Na primeira, procura-se contextualizar a investigação através da revisão bibliográfica, estando organizada em três capítulos. No capítulo I procura-se caracterizar o papel da Escola pública primária portuguesa ao longo dos tempos. No capítulo II analisa-se a participação das autarquias na organização da escola pública portuguesa. No capítulo III apresenta-se os fundamentos e perspetivas da implementação das AEC no 1º CEB.

A segunda parte do trabalho é composta pela investigação empírica e está dividida em dois capítulos. No primeiro capítulo justifica-se a pertinência do trabalho e esclarece-se as suas características, objetivos, opções metodológicas e descreve-se o estudo de campo. No segundo capítulo apresenta-se a análise discussão dos resultados do estudo.

Na conclusão apresenta-se uma síntese dos resultados do estudo, que nos permitem concluir que a autarquia em estudo teve um papel



fundamental e facilitador da implementação do programa “escola a tempo inteiro”, no concelho a partir do ano letivo de 2005/06. O investimento efetuado em obras de requalificação do parque escolar e construção de novas escolas, a articulação conseguida com os Agrupamentos de Escolas para implementar a flexibilidade de horário de 1ºCEB e a aquisição de livros e material didático, e a forma como contratou os professores que necessitava para a lecionação das AEC e apostou no seu vínculo laboral e no seu plano de formação foram fatores primordiais para o sucesso do programa “Escola a tempo inteiro”, no concelho em estudo.



I PARTE – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



CAPÍTULO I – A Escola pública primária portuguesa ao longo dos tempos

1 – A Escola pública primária portuguesa até ao 25 de Abril de 1974

A história da organização do sistema educativo em Portugal caracteriza-se pela existência de várias reformas e projetos associados às diferentes conjunturas político-ideológicas e económicas que o País viveu ao longo dos tempos.

A primeira grande reforma do ensino em Portugal aconteceu, em 1772, com a implementação da Reforma do Marquês de Pombal, que terminou com o controlo do ensino em Portugal por parte da Companhia de Jesus. Com a expulsão desta de Portugal, em 1759, surgiu a necessidade do Estado dirigir a política educativa «no sentido de dar remédio à calamitosa situação escolar em que o país se encontrava» (Carvalho, 2008, p.429). Pela Carta de Lei de 6/11/1772 foram criadas algumas centenas de escolas, as «escolas régias», onde seriam lecionados o Latim, o Grego, a Retórica e Filosofia pelas várias cidades e vilas do País, que excluía todos os que trabalhavam na agricultura e nas artes fabris da sua frequência.

Com D Maria I foi decretada, em 16 de agosto de 1779, a reforma dos Estudos Menores com a qual se «nota um acentuado aumento no que respeita às escolas das primeiras letras, que passaram de 526 postos de ensino para 722» (idem, p. 489), procurando aumentar em quantidade a oferta do ensino primário e atingir um maior número de cidadãos.

Durante o século XIX surgiram vários princípios pedagógicos que procuravam melhorar o ensino primário mas que conheceram grandes



dificuldades em serem implementadas devido à situação económica do País. Entre estes princípios destacam-se a gratuidade do ensino, a obrigatoriedade escolar, o aumento da rede escolar e os planos curriculares entre outros.

O sistema educativo português passou por uma construção retórica da educação, em que o Estado promulgava preceitos legais que eram difíceis de implementar. Por isso, no “Século da Escola” os projetos de reforma fracassaram sucessivamente, desde Rodrigo da Fonseca (1835), Passos Manuel (1836) a João Camoesas (1923), levando o país a alcançar os mais baixos níveis educacionais da Europa. Décadas e décadas de falta de investimento na educação, as convulsões políticas, as cegueiras ideológicas, as crises económicas, o analfabetismo, falta de formação de professores e o retrocesso do ensino no período salazarista (1928-1974) deixaram o país numa situação que só nas últimas décadas do século XX foi alterada (pós 25 de Abril de 1974) (Martins, 2008, p.16)

No final do Estado Novo, mais concretamente, a partir do momento que o professor Marcelo Caetano assume a presidência do Governo, em 1968, a sociedade portuguesa conheceu uma tentativa de modernização, que deparou com inúmeras dificuldades de avançar, entre elas a carência de mão de obra especializada. Assim, as forças económicas exerceram uma pressão sobre o Governo, no sentido do sistema educativo dar resposta às necessidades das empresas.

Em 15 de janeiro de 1970, o professor Veiga Simão tomou posse como Ministro da Educação Nacional tendo por objetivo «educar todos os portugueses, onde quer que se encontrem, na aldeia escondida ou na cidade industrializada, na savana seca e ignota ou na lezíria verdejante...» (Simão, 1973, p.12). Considerando a situação política vigente e tendo consciência que era muito difícil conseguir alterar a Constituição para introduzir os conceitos de direito à educação, à democratização do ensino, à igualdade de oportunidades e o acesso pelo mérito próprio, o professor Veiga Simão sentiu necessidade de implementar medidas que servissem de força de pressão sobre a classe política afeta ao regime, de forma a proceder à publicação de



uma Lei de Bases da Educação, que consagra-se estes princípios e permitisse a sua execução. A este respeito, Rómulo de Carvalho (2008) caracteriza assim a sua ação «... tomou atitudes e utilizou termos que seriam blasfémias políticas em dias passados e não distantes. (...) e não foram poucos os sinais de alarme que as suas palavras suscitaram emitidas pelos defensores mais ortodoxos do sistema político vigente.».

As medidas implementadas no início do seu mandato estão ligadas às transformações que eram necessário operar no ensino universitário. No entanto, as preocupações com os outros graus de ensino, e a sua viabilidade, estiveram sempre presentes no seu pensamento, tendo afirmado, em 15 de agosto de 1970, em Prados, concelho de Celorico da Beira que

... não permitir o abandono de uma só criança da instrução primária; de investir prioritariamente, durante os próximos 4 anos, na escolaridade obrigatória de seis anos, lançando e estudando desde já a sua extensão para 8 anos (...). Multiplicando escolas, dando equilibrado auxílio ao ensino particular, expandindo a Telescola, estabelecendo esquemas de transporte para estudantes, e lançando com arrojo, um plano de ação social escolar, daremos conteúdo real ao princípio básico da democratização do ensino.» (Simão, 1973, p.58 e 59)

Um ano após a sua tomada de posse, apresentou ao País dois projetos fundamentais, elaborados a partir dos estudos empreendidos pelo seu ministério, “O Projeto do Sistema Escolar Português” e “As Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior”, que foram largamente analisados e debatidos por vários setores da sociedade, que contribuíram para o seu enriquecimento e reformulação. No Projeto do Sistema Escolar Português proponha que o ensino primário compreendesse quatro anos e a entrada neste nível de ensino passasse para os seis anos.

Estes projetos foram enviados à Câmara Corporativa, sob a Proposta de Lei Nº 25/X, que lhes introduziu várias alterações, provocando um retrocesso nas propostas apresentadas. Ao serem apreciados pelo Conselho de Ministros foram reprovados. Perante esta situação, o professor Veiga



Simão apresentou a sua demissão mas, o Presidente do Conselho de Ministros, professor Marcello Caetano, não a aceitou e assumiu a vontade política de os aprovar, o que veio a acontecer em 25 de julho de 1973 com a aprovação do Decreto-Lei Nº 408/71.

A obra desenvolvida pelo professor Veiga Simão não se limitou à publicação e implementação de decretos-lei ou circulares até à homologação da Lei Nº 5/73, de 25 de julho. Foi no terreno que ela mais se fez sentir, registando-se um acréscimo muito significativo no parque escolar.

Anos	Ciclo Preparatório	Telescola	Ensino Liceal	Ensino Técnico
1968	136	0	84	96
1972	316	280	143	151

Quadro 1 – Evolução do parque escolar 1968/72 (Simão, 1973, p.371)

A Lei Nº5/73, de 25 de julho, pretendia formar integralmente todos os portugueses, assegurando-lhes o direito à educação consoante a capacidade e o mérito individual, obrigando-os a uma escolaridade básica generalizada, estimulando o amor à Pátria e a todos os seus valores, preparando-os para participar na vida social como cidadãos.

O sistema educativo era constituído pela educação pré-escolar, educação escolar e educação permanente, consagrando-se nas suas disposições gerais a dimensão cultural, igualizadora, personalizadora, produtiva, seletivo-meritocrática e social.

O ensino básico era obrigatório para as crianças que completassem os seis anos de idade até 31 de dezembro do ano letivo e tinha a duração de oito anos: quatro anos no ensino primário e quatro no ensino preparatório. O ensino primário era lecionado em escolas primárias ou estabelecimentos congéneres.



No ensino primário, a criança exercitava a escrita e a oralidade da língua materna, resolvia exercício de aritmética, aprendia a História e a Geografia de Portugal e iniciava a sua formação cívica, moral e religiosa.

Após a aprovação da lei, em 1973, o Ministério da Educação Nacional começou a sua implementação. Contudo, os seus efeitos não se fizeram sentir como estava previsto, devido à Revolução do 25 de Abril de 1974, que coincidiu com o primeiro ano letivo do funcionamento da reforma do sistema educativo português.

2 – A Escola pública primária portuguesa após o 25 de Abril de 1974

Numa primeira fase, após a Revolução de 25 de Abril de 1974, as grandes linhas da Reforma do Sistema Educativo Português, introduzidas pela Lei N^o5/73, de 25 de julho, não foram postas em causa, mas implementaram-se medidas que alteraram os conteúdos marcados pela ideologia fascista e promoveram a participação do pessoal e dos alunos na gestão dos estabelecimentos de ensino.

A 28 de abril de 1980, o então Ministro da Educação e da Ciência, professor Vitor Crespo, submeteu para discussão e aprovação na Assembleia da República, um projeto de Lei de Bases do Sistema Educativo. O aparecimento desta proposta deveu-se ao facto da educação portuguesa se ter caracterizado, desde o 25 de Abril de 1974 até 1980, por uma grande indefinição institucional, que levou os projetos globais que iam sendo apresentados a terem curta duração. A proposta de lei apresentava seis pontos essenciais: alteração da escolaridade obrigatória, reorganização do



ensino básico, reformulação do ensino secundário, reorganização do ensino superior, formação do pessoal docente e iniciação e formação profissional.

2.1 – Da escola pública primária portuguesa à escola básica de 9 anos

A escolaridade obrigatória fora fixada em 1968, através do Decreto-lei Nº 48.546, de 27 de agosto, em seis anos, sentindo-se, nesta altura, a necessidade de a aumentar para nove anos, dada a complexidade da vida moderna, que exige maior formação ao cidadão e preparação necessária para a compreensão dos fenómenos da atualidade.

O ensino básico era obrigatório e gratuito, e tinha a duração de nove anos: seis anos no primeiro ciclo e três no segundo ciclo. No primeiro ciclo, o ensino era globalizante, sendo ministrado por um único professor na fase inicial (quatro anos) e por um professor por cada área na fase final (dois anos).

A apresentação da proposta de Lei de Bases do Sistema Educativo de 1980 gerou grande polémica no País, nomeadamente, junto das escolas, dos Sindicatos dos Professores e das Associações de Pais, o que levou à demissão do ministro, professor Vitor Crespo, e à apresentação de várias propostas de projetos de lei para apreciação da Assembleia da República.

De 1980 a 1986, a única mudança verificada no Sistema Educativo Português, digna de registo, foi a implementação do 12º ano de escolaridade, em substituição do “Ano Propedêutico”.

A publicação da Lei Nº 46/86, de 14 de outubro garantiu o acesso à educação e o princípio da liberdade de aprender, a todos os portugueses, cabendo ao Estado a programação da educação nacional, sem atender a



directizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas. O sistema educativo é formado pela educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. A educação escolar é constituída pelos ensinamentos básicos, secundário e superior, incluindo as atividades de tempos livres. A educação extraescolar inclui as atividades de alfabetização, de educação de base e de reconversão e aperfeiçoamento profissional.

O ensino básico é obrigatório, universal e gratuito para as crianças que completem 6 anos de idade até 15 de setembro, até aos 15 anos de idade, e tem a duração de 9 anos. As crianças que completem os 6 anos de idade até 31 de dezembro podem inscrever-se no ensino básico, desde que o seu encarregado de educação o solicite. O ensino básico é constituído por três ciclos sequenciais: o 1º Ciclo, de quatro anos, é globalizante e lecionado por um único professor; o 2º Ciclo, de dois anos, é constituído por áreas interdisciplinares de formação básica, cada uma lecionada por um professor; e o 3º Ciclo, de três anos, formado por um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, lecionadas cada uma por um único professor.

São objetivos do ensino básico:

- « a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios;



- d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;
- e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
- f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;
- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócioafectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
- i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
- j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
- l) Fomentar o gosto por uma constante atualização de conhecimentos;
- m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;
- n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
- o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos. (Lei Nº46/86, art.7º)

A CRSE criou um grupo de trabalho para a reorganização dos planos curriculares (CRSE, 1987, p. 90), dando cumprimento aos art. 8º, 10, 47º e 48º da LBSE. Esta reorganização proposta foi sujeita a discussão pública, dando origem a novos programas curriculares que começaram a ser experimentados a partir do ano letivo de 1989/90 e generalizados a partir do ano letivo de 1991/92, para o primeiro ano do 1º ciclo. A flexibilidade dos programas permite que os conteúdos programáticos se baseiem no meio



local, de forma a permitir uma maior facilidade de aprendizagem por parte do aluno, quer recorrendo à realidade que ele conhece, quer permitindo que ele traga para a escola todo o conhecimento exterior.

A tipologia das escolas existentes condiciona bastante a implementação desta reorganização do sistema educativo. Assim, o Ministério da Educação termina com a construção exclusiva de escolas para cada um dos ciclos e procura colocar no mesmo edifício mais que um ciclo de escolaridade. Começam a surgir as escolas de tipologia Escola Básica de 1º, 2º e 3º Ciclo, Escola Básica de 1º e 2º Ciclo e Escola Básica de 2º e 3º Ciclo.

A partir de 1995, com a entrada em funções do XIII Governo Constitucional a educação é assumida como uma “paixão” pelos governantes portugueses. Assistimos à implementação de medidas que procuram alterar por completo as práticas pedagógicas e não reformar, uma vez mais, o sistema educativo. Com a implementação da escolaridade básica para nove anos são tomadas a partir desta data várias medidas para possibilitar a continuidade dos alunos no sistema educativo e dotar todos os jovens do cumprimento dessa escolaridade.

As duas grandes medidas que caracterizam este período são a implementação da gestão flexível do currículo e o novo modelo de gestão e autonomia das escolas.

A publicação do Despacho Nº4848/97, de 30 de julho, permitiu às escolas, por opção destas e enquadrada na sua autonomia, a partir do ano letivo de 1997/98, estabelecerem protocolos com o Departamento da Educação Básica e as DRE's para o desenvolvimento de projetos de gestão flexível do currículo do 1º, 2º e/ou 3º CEB, permitindo a adaptação destes às necessidades da escola. Através destes projetos, as escolas identificavam os principais problemas que afetavam a escola, principalmente no domínio das



aprendizagens, apontavam estratégias para a sua superação, bem como o grau de envolvimento da escola. Este projeto foi implementado inicialmente em quinze escolas espalhadas pelo país e em 1998/99 foi alargado a mais dezanove introduziu novos espaços curriculares não disciplinares (Área Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica) nos quais os alunos deviam desenvolver competências que lhes permitissem superar as dificuldades diagnosticadas.

Com base nos resultados obtidos nesta experimentação do currículo, o ME alargou esta gestão curricular a todas as escolas do País aprovando um novo desenho curricular consagrado no decreto-lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, tornando-o obrigatório no ano letivo de 2001/02 a todos os anos de escolaridade do 1º e 2º CEB e a partir do ano letivo de 2002/03 ao 7º ano, de 2003/04 ao 8º ano e em 2004/05 aos restantes anos de escolaridade. Esta organização curricular manteve-se até 2010/11.

CAPÍTULO II – A participação das autarquias na organização da escola pública portuguesa

Ao estudarmos qualquer área de organização e desenvolvimento do nosso país verificamos que, de uma forma mais ou menos acentuada, as autarquias têm um papel importante para a concretização de muitas medidas políticas e para o sucesso das mesmas. Também no desenvolvimento de todo o sistema educativo português as autarquias tiveram um papel relevante ao longo dos tempos, sendo fundamental, em muitos momentos, a sua ação para a ligação das escolas ao poder central e vice-versa. É de salientar, que com as mesmas competências atribuídas pelo poder central, cada autarquia atua



de forma diferenciada no seu território em consequência do seu modo de organização, de trabalho e dos recursos que consegue afetar a cada projeto, levando a resultados finais muito diferenciados entre as várias regiões do país.

1 - A participação das autarquias na organização da escola pública portuguesa até ao 25 de Abril de 1974

A expulsão dos jesuítas de Portugal pelo Marquês de Pombal e a reforma dos Estudos Menores originou que a educação passasse a estar centrada na ação exclusiva do Estado.

«(...) a partir das reformas pombalinas inicia-se o período da superintendência do estado sobre a educação escolar que caracteriza a Época Moderna e contemporânea com o consequente afastamento da Igreja dos centros de decisão política educativa e da administração dos estabelecimentos de ensino». (Fernandes, 1992, p.61)

No século XIX, o poder central procura fazer chegar a escola pública a cada aldeia do país e a todas as pessoas, independentemente da idade, do sexo ou da condição social, com a finalidade de tudo se aprender e ensinar nesta escola. Numa primeira fase, o estado procura ser ele a concretizar este objetivo, mas rapidamente verifica que não tem essa capacidade e partilha esse objetivo com os municípios e as juntas de paróquias.

«Nesse contexto, no último quartel do século XIX o Estado Português promoveu entre 1875 e 1900, sob o enquadramento do Código de Rodrigues Sampaio a maior experiência descentralizadora da administração Pública e da Administração Municipal e com elas da administração do Ensino. (...).

A revolução de 1820, que completará a lei de 1790 no que diz respeito à completa integração do município na ordem pública, redefinirá profundamente os objetivos e finalidades deste municipalismo, inscrevendo-lhe agora também responsabilidades no domínio da Educação, Instrução e do Ensino.

Mas será tão só o Liberalismo trinufante de pós 1832 que levará o município a integrar-se e participar mais ativamente nas reformas e na



sustentação da instrução promovida por Rodrigues da Fonseca Magalhães em 1835 e Passos Manuel de 1836, e decerto modo também nas de Costa Cabral, em 1844 e D. António Costa em 1870» (Capela, 2000, p. 20 e 21).

Em 1878, corporiza-se a reforma administrativa descentralizadora de Rodrigues Sampaio, com o alargamento das competências e autonomia das Câmaras Municipais passando a ter um papel regulador do ensino em Portugal.

«Em 1875, Rodrigues Sampaio precede o seu plano reformador com as seguintes palavras memoráveis: esta desgraça (refere-se à falta de escolas e de alunos) que, em assuntos de instrução nacional, é uma calamidade pública mais terrível pela sua permanência que as revoluções do mundo físico, procedeu de se não haver compreendido que, para se desenvolver e prosperar, a instrução elementar absolutamente precisa da iniciativa local; sendo a gerência do estado impotente e ineficaz para a difusão da instrução primária que carece do meio que lhe é próprio e só se expande com o concurso unânime de todos os cidadãos». (Peixoto, 1992, p.9)

Apesar desta descentralização, as verbas destinadas à educação em cada município são reduzidas, destinando-se a pagar algumas gratificações a professores e pequenos investimentos representando, no entanto, um esforço financeiro considerável para os municípios.

Progressivamente, os municípios veem consolidadas as suas competências no domínio da educação passando a ser responsáveis pela contratação e encargos com professores, recorrendo para isso à criação de «um imposto especial para a Instrução primária, direto ou indireto, que poderá atingir o equivalente a 15% adicionais às contribuições do Estado» (idem, p. 27).

A crise financeira do final do século XIX levou o Estado a terminar com esta experiência descentralizadora, uma vez que esta utilizava uma receita importante para o orçamento do próprio Estado, voltando-se ao modelo organizativo centralizador.



Com o surgimento da República, em 1910, a responsabilidade das instalações escolares do ensino primário passa para as Câmaras Municipais, o que permitiu uma verdadeira descentralização e o surgimento de novas escolas.

No Estado Novo, Oliveira Salazar substituiu na administração das escolas a intervenção das Câmaras Municipais pelo Estado, mantendo apenas o peso das políticas locais sobre os professores e a reparação e conservação das infraestruturas escolares. As Câmaras Municipais passam a ter possibilidade de construir novas escolas quando são implementadas as Escolas do Centenário, de acordo com o artigo 7º, da Lei Nº 1985, de 17 de dezembro de 1940. Não obstante, no final do Estado Novo termos assistido a um investimento acentuado na educação, nomeadamente com a ação dos ministros António Carneiro Pacheco, Fernando Andrade Pires de Lima e Veiga Simão, o qual iniciou a “democratização do ensino”, em nenhuma destas reformas o poder central cedeu o seu controle às autarquias, mantendo estas à margem do processo reformador na educação.

2. A participação das autarquias na organização da escola pública portuguesa após o 25 de Abril de 1974

As Câmaras Municipais voltaram a ter um papel preponderante na educação em Portugal, após a Revolução do 25 de Abril de 1974. As grandes reformas políticas vividas no País, nessa altura, dotaram o poder municipal de novas competências e maiores meios financeiros permitindo uma ação mais participativa e eficaz na área da educação.

«(...) 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 frequentada pelo poder local autárquico. De uma obrigação periférica aos



interesses municipais, imposta pelo poder central e relutantemente aceite, como era o caso durante o regime anterior, passou a integrar o núcleo normal das intervenções e preocupações municipais. É sem dúvida um dos mais perceptíveis efeitos da democratização do poder local.» (Fernandes, 1995, p.55)

De acordo com Sousa Fernandes (2000, p.35-46), após o 25 de Abril o papel das autarquias na educação apresenta três fases distintas: da Revolução do 25 de Abril à publicação da LBSE, entre 1986 e 1996 e a partir de 1996.

Entre 1974 e 1986, as autarquias mantêm um papel muito semelhante ao que desempenhavam no período anterior, isto é, vão suportando um conjunto de despesas nas áreas em que o poder central sempre delegou essas competências. A Lei N^o79/77, de 25 de outubro, primeira Lei do Poder Local, atribui às autarquias um conjunto alargado de competências genéricas, não dando grande enfoque às relacionadas com a educação. No entanto, o sucesso do cumprimento destas competências depende muito da capacidade financeira das autarquias, verificando-se que, nesta altura, ela era muito reduzida. A publicação da Lei N^o 1/79, de 2 de janeiro, primeira Lei das Finanças Locais, vem clarificar as dotações orçamentais atribuídas às autarquias para o cumprimento das suas competências. Verifica-se que, embora os orçamentos sejam reduzidos, as autarquias têm receitas destinadas na área da educação para a construção e manutenção dos edifícios do 1^o Ciclo, jardins de infância, equipamentos, transportes escolas, criação de escolas profissionais, bibliotecas municipais e apoio logístico ao 1^oCiclo e Pré-Escolar.

O papel das autarquias na educação, no período entre 1986 e 1996, fica marcado pela publicação da LBSE que confere às autarquias o estatuto de agente educativo. Nos seus princípios gerais da administração do sistema educativo, a LBSE, no seu artigo 43^o determina que o sistema «*deve ser*



dotado das estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de caráter científico». Nos restantes artigos encontramos a atribuição aos municípios as competências da criação de estabelecimentos de educação pré-escolar (nº5, art.5º), o desenvolvimento de ações educativas na educação especial (nº6, art. 18º), na formação profissional com a realização de protocolos com as autarquias (alínea b), nº 6, art.19º) e na educação extraescolar (nº5, art. 23º).

Com a publicação da Lei Nº 31/87, de 3 de julho, que alterou o Decreto-Lei Nº 125/82, de 22 de abril, os municípios veem o seu papel na educação reforçado ao terem a possibilidade de indicarem, pela primeira vez, através da Associação Nacional de Municípios, dois representantes de pleno direito para o Conselho Nacional de Educação, onde passam a poder emitir a sua opinião e marcar as suas posições, no órgão que emite opiniões, pareceres e recomendações sobre todas as questões educativas nacionais, dirigidas, especialmente, ao Ministério da Educação.

A entrada em vigor do Decreto-Lei Nº 26/89, de 21 de janeiro, possibilitou às autarquias a possibilidade de serem promotoras das escolas profissionais, a par de outras instituições públicas ou privadas, visando o desenvolvimento económico, social e o aumento da qualificação dos recursos humanos regionais.

A participação das autarquias na administração e gestão dos estabelecimentos educativos fez-se sentir de uma forma ténue durante este período. Com efeito, o Despacho nº 8/SERE/89, de 3 de fevereiro, prevê a participação da autarquia no conselho consultivo do Conselho Pedagógico de



cada escola de 2º, 3º Ciclo e secundárias, o decreto-lei nº 357/88, de 13 de outubro, no conselho de gestão dos fundos de conservação e manutenção das mesmas escolas, e o decreto-lei nº 172/91, de 10 de maio, no Conselho de Escola. De referir que os dois primeiros órgãos apresentaram uma eficácia e aplicabilidade duvidosa, enquanto o terceiro teve pouca expressão no País uma vez que não passou de um modelo de gestão que foi aplicado num número muito reduzido de escolas.

A partir de 1996, as autarquias passam a ter um papel de parceiro na gestão dos interesses públicos da educação a par do próprio Estado. Ao criar os Agrupamentos de Escolas, o Ministério da Educação procurou, por um lado, conceder aos jardins de infância e às escolas de 1ºCEB a autonomia que os outros graus de ensino possuíam e, por outro, permitir que as dinâmicas locais pudessem valorizar o percurso escolar dos alunos. Nesse sentido é publicado e aplicado o Decreto-Lei Nº 115-A/98, de 4 de maio, que permite a participação de todos os intervenientes da comunidade educativa (professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local) na construção de soluções educativas adequadas ao meio em que se inserem, baseada em princípios de democraticidade e de participação. Neste diploma são atribuídas às autarquias as seguintes competências:

- participar como membro de pleno direito na assembleia constituinte (nº 2, art. 6º); e na assembleia (nº2, art.8º)
- ser ouvida pelo Diretor Regional para a criação dos Agrupamentos de Escolas (nº1, art.8º);
- criar os conselhos locais de educação (art. 2º);
- participar no processo da celebração dos contratos de autonomia (art. 47º e 48º)



Nas Leis Nº 5/97, de 10 de fevereiro, Nº 159/99, de 14 de setembro e na Nº169/99, de 18 de setembro foram definidas as competências autárquicas com a educação que consistiam em:

- construir, apetrechar e manter dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico;
- elaborar a carta educativa a integrar nos planos diretores municipais;
- criar os conselhos locais de educação.
- assegurar os transportes escolares;
- assegurar a gestão dos refeitórios dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico;
- garantir o alojamento aos alunos que frequentam o ensino básico, como alternativa ao transporte escolar, nomeadamente em residências, centros de alojamento e colocação familiar;
- comparticipar no apoio às crianças da educação pré-escolar e aos alunos do ensino básico, no domínio da ação social escolar;
- apoiar o desenvolvimento de atividades complementares de ação educativa na educação pré-escolar e no ensino básico;
- participar no apoio à educação extraescolar;
- gerir o pessoal não docente de educação pré-escolar e do 1ºCEB;
- fornecer material de limpeza e de expediente às escolas do 1.º ciclo do ensino básico e estabelecimentos de educação pré-escolar.

Segundo António Sousa Fernandes (1999, p.174), «a transferência destas responsabilidades para as câmaras não oferece qualquer reserva da parte do governo. O mesmo não se pode dizer dos municípios que veem em alguns destes aparentes alargamentos de competências uma tentativa disfarçada de transferir encargos sem contrapartidas financeiras ou de poderes de gestão».



Com a entrada em funções do XVII Governo Constitucional assistimos a um reforço e qualificação do poder local, através da implementação de uma nova descentralização de competências para as autarquias. Na área da educação, essa descentralização concretiza-se através da publicação do Decreto-Lei Nº 144/2008, de 28 de julho que transfere para a alçada da autarquia as seguintes competências:

- contratar e gerir o pessoal não docente das escolas básicas e da educação pré -escolar;

- gerir a componente de apoio à família, designadamente o fornecimento de refeições e apoio ao prolongamento de horário na educação pré-escolar;

- implementar as atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico;

- gerir o parque escolar nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico;

- atribuição da ação social escolar no 1.º ciclo do ensino básico;

- organizar os transportes escolares relativos aos 2º e 3.º ciclo do ensino básico.

Todas estas competências são transferidas para as autarquias através da celebração de contratos de execução, nos quais ficam expressos os direitos e deveres das partes contratantes, os instrumentos financeiros utilizáveis, a forma de controle e acompanhamento por parte do Ministério da Educação e as consequências do incumprimento. Esta obrigatoriedade de celebração de contratos de execução originou que a sua aplicação territorial variasse muito de autarquia para autarquia, uma vez que, por motivos diversos, várias delas não assinaram estes contratos ou assinaram-nos mais tarde e nalguns casos apenas para algumas competências.



CAPÍTULO III – As atividades de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico

A nova organização e gestão curricular do ensino básico consagrada no Decreto-Lei Nº 6/2001, de 18 de janeiro prevê, pela primeira vez, a implementação de atividades de enriquecimento do currículo, de caráter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural (art.9º).

Em 2005, assistimos ao primeiro passo concreto por parte do ME para a implementação da escola a tempo inteiro ao lançar o Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º e 4º anos do 1ºCEB com a publicação e implementação do Despacho Nº 14.753/2005, de 5 de julho. A implementação deste programa efetuou-se através da assinatura de contratos-programas entre as Direções Regionais e as autarquias.

O Despacho Nº 12591/2006, de 16 de junho baseia-se no sucesso do Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º e 4º anos do 1ºCEB para lançar, a partir do ano letivo de 2006/07, o Programa “Escola a tempo inteiro”, através do qual se procura reforçar as áreas curriculares, garantir aos alunos do 1ºCEB o acesso a atividades extracurriculares, que não teriam em muitos casos, e a satisfação das necessidades das famílias no acompanhamento dos filhos.

«...pode afirmar-se que a credibilização da Escola Pública é o primeiro argumento a ser invocado, já que a prestação de um serviço que corresponde às necessidades com que, hoje, se confrontam muitas das famílias portuguesas é, de facto, uma medida tão desejada quanto socialmente pertinente. Uma medida que, em princípio, pode permitir abrir as portas a uma política de equidade social, se contribuir para que aquelas meninas e aqueles meninos, provenientes de meios sociais economicamente mais carenciados, possam beneficiar de um conjunto de experiências educativas que, de outro modo, não poderiam usufruir. Por outro lado, não se poderá desvalorizar, também, a dimensão educativa da iniciativa, sobretudo se esta favorecer a implementação de intervenções educacionais mais ricas e abrangentes e, deste modo, garantir que a Escola se construa como um



espaço capaz de contribuir para a democratização cultural da sociedade em que nos inserimos». (Cosme; Trindade, 2007, p. 14-15).

O referido despacho, no ponto 9, considera que as AEC devem incidir

«nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, nomeadamente as atividades de apoio ao estudo, o ensino do inglês, o ensino de outras línguas estrangeiras, a atividade física e desportiva, o ensino da música, outras expressões artísticas e outras atividades que incidam nos domínios identificados»

Apesar de ser dada liberdade de escolha aos promotores das AEC de decidirem quais as atividades a implementar, o financiamento atribuído nos contratos-programa acaba por condicionar muito essa opção. No artigo 3º do Despacho Nº 12591/2006 é considerado o seguinte financiamento por aluno:

AEC 1	AEC 2	AEC 3	Financiamento
Inglês (3º e 4º Ano)	EM	AFD	250€
Inglês (3º e 4º Ano)	EM	Outra	180€
Inglês (3º e 4º Ano)	AFD	Outra	
Inglês (3º e 4º Ano)	Outra	Outra	160€
Inglês (3º e 4º Ano)	EM	Não	130€
Inglês (3º e 4º Ano)	AFD	Não	
Inglês (3º e 4º Ano)	Não	Não	100€

Quadro 2 – Participação financeira atribuída para funcionamento das AEC, em 2006

Da sua análise facilmente se constata que os promotores das AEC são condicionados a optarem pela implementação do ensino do Inglês no 3º e 4º ano, pelo ensino da Música e pelas Atividades Física e Desportiva, uma vez que os custos associados para a implementação de três atividades é semelhante e a diferença de financiamento por aluno situa-se nos noventa



euros. A oferta das AEC diferente do ensino do Inglês no 3º e 4º ano, do ensino da Música e das Atividades Física e Desportiva pelos promotores ficou a dever-se, na esmagadora maioria dos casos, à impossibilidade de recrutarem profissionais habilitados à lecionação destas áreas. Cosme e Trindade (2007, p.18) afirmam a este respeito que «o apoio financeiro permite verificar que é bem mais circunscrito o tipo de atividades que são valorizadas (o ensino do Inglês para o 3º e 4º anos, o ensino da música, a atividade físico-desportiva e uma anónima «outra atividade de enriquecimento curricular») e que há uma hierarquização inequívoca dessas atividades em função do pagamento do Ministério da Educação estipula nesse despacho».

De acordo com o ponto 11, aos Agrupamentos de Escola cabe a implementação do Apoio ao Estudo, sem direito a financiamento, e a ocupação dos alunos até às 17h30min caso o desenvolvimento das AEC não garanta essa ocupação.

A publicação do Despacho nº 14460/2008, de 26 de maio, define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino público nos quais funcione a educação pré -escolar e o 1.º CEB e na oferta das AEC, da animação e do apoio à família. No que concerne às AEC são de salientar as seguintes diretrizes:

- as AEC são selecionadas de acordo com os objetivos definidos no PE do agrupamento de escolas e devem constar do respetivo plano anual de atividades e articuladas com as entidades promotoras (pontos 8 e 15);

- as AEC a implementar devem incidir nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, nomeadamente, atividades de apoio ao estudo, ensino do Inglês, ensino de outras línguas



estrangeiras, atividade física e desportiva ensino da música, outras expressões artísticas ou outras atividades que incidam nos domínios identificados (ponto9);

- para todo o 1º CEB é obrigatório a implementação das atividades de apoio ao estudo e do ensino do Inglês (ponto 10);

- as AEC podem ser promovidas pelas autarquias locais, as associações de pais e de encarregados de educação, as instituições particulares de solidariedade social (IPSS) ou os Agrupamentos de escolas (ponto 14).

- as planificações das AEC devem envolver obrigatoriamente os professores titulares de turma, ter em conta os recursos humanos, técnico - pedagógicos e de espaços existentes no conjunto de escolas do agrupamento e na comunidade (pontos 19 a 21);

- as AEC são de frequência gratuita, não se podem sobrepor à atividade curricular diária e depende da inscrição por parte dos encarregados de educação (ponto 22 e 34);

- compete aos professores titulares de turma assegurar a supervisão pedagógica e o acompanhamento da execução das AEC, tendo em vista garantir a qualidade das atividades, bem como a articulação com as atividades curriculares (ponto 31)

- o regulamento interno deve referir as implicações das faltas às atividades de enriquecimento curricular (ponto 31).

O financiamento previsto por aluno no Despacho Nº 12591/2006 é alterado tanto no seu valor como na associação das AEC que o definem, passando para:



AEC 1	AEC 2	AEC 3	Financiamento
EI	EM	AFD	262,50€
EI	Outra	Outra	190,00€
EI	Outra	Não	135,00€
EI	Não	Não	100,00€

Quadro 3 – Comparticipação financeira atribuída para funcionamento das AEC, em 2008

Tal como no Despacho N^o 12591/2006, a opção das AEC escolhidas pelas entidades promotoras está altamente condicionada pelo valor de financiamento atribuído. Por outro lado, o ME define as condições de pagamento aos professores responsáveis pela dinamização das AEC, uma vez que até aí, as remunerações pagas aos professores variavam entre as entidades promotoras. Assim, o valor mínimo das remunerações para os horários completos não pode ser inferior ao do índice 126 da carreira dos educadores e dos professores dos ensinos básico e secundário, quando possuem habilitação igual à licenciatura e ao índice 89 nos restantes casos, devendo para os casos de horários incompletos ser calculado um valor por hora letiva (tempo letivo de quarenta e cinco minutos) proporcional aos índices referidos.

Em 28 de junho de 2011 é publicado o Despacho n^o 8683, que altera o Despacho n^o 14460/2008. Entre as várias alterações consagradas no novo diploma destaca-se:

- a substituição das “outras expressões artísticas” pelas “atividades lúdico-expressivas” (ponto 9);

- acrescentando às atividades ao apoio ao estudo o desenvolvimento de competências que permitam a apropriação de métodos de estudo e de pesquisa (ponto 11);



- na impossibilidade de celebração de acordo de colaboração para a planificação das AEC entre a entidade promotora e os agrupamentos, estes devem passar a entidades promotoras (ponto 17);

- na planificação das AEC passam a estar envolvidos os departamentos curriculares e mobilizados os recursos humanos e físicos existentes no conjunto dos estabelecimentos do agrupamento (ponto 19);

- obriga a que as condições de frequência das atividades de enriquecimento curricular pelos alunos com necessidades educativas especiais constem no seu Programa Educativo Individual (ponto 20);

- permite aos órgãos competentes dos agrupamentos de escolas flexibilizar o horário até dois dias por semana, colocando as atividades de enriquecimento curricular antes ou depois da atividade curricular da manhã e ou antes da atividade curricular da tarde, de forma a adaptá-lo às condições de realização do conjunto das atividades curriculares e de enriquecimento curricular, tendo em conta o interesse dos alunos e das famílias, sem prejuízo da qualidade pedagógica (ponto 23);

- passa a ser função do diretor do agrupamento de escolas assegurar, no ato de matrícula dos alunos no 1.º ano do CEB, e antes do início de cada ano letivo, a auscultação aos encarregados de educação no sentido da necessidade de oferta de uma componente de apoio à família no 1.º ciclo do ensino básico a realizar por associações de pais, autarquias, instituições particulares de solidariedade social ou outras entidades que promovam este tipo de resposta social, mediante acordo com os agrupamentos de escolas (ponto 26);

- a consequência das faltas às AEC passa a estar consignada às regras do Estatuto do Aluno e não às normas do regulamento interno.



Em termos de financiamento mantém os valores fixados em 2008, permitindo a atribuição máxima para a oferta das AEC de Ensino do Inglês, Ensino da Música ou Atividade Física e Desportiva e Atividade Lúdico-Expressiva, à qual é atribuído o valor máximo de financiamento. Assim, o financiamento das AEC, a partir de 2011 passa a ser o seguinte:

AEC 1	AEC 2	AEC 3	Financiamento
EI	EM	AFD	262,50€
EI	EM ou AFD	At. Lúdico-Expressivo	
EI	Outra	Outra	190,00€
EI	Outra	Não	135,00€
EI	Não	Não	100,00€

Quadro 4 – Comparticipação financeira atribuída para funcionamento das AEC, em 2011



II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO



CAPÍTULO IV – Metodologia e contexto da realização do estudo

1. Caracterização do estudo

Este é um estudo que se debruça sobre o processo de implementação das atividades de enriquecimento curricular no âmbito de uma autarquia que integra a Área Metropolitana do Porto, situando-se no distrito do Porto e encontrando-se localizada no litoral norte de Portugal.

Este concelho possui uma área de 62 Km², é constituído por dez freguesias com características dispares e habitado por cerca de 175.000 habitantes. Em 2005, ano em que foram implementadas as AEC pela primeira vez, cerca de quinze por cento da sua população tinha menos de 15 anos de idade.

O período em estudo, coincidente com os anos em que foram implementadas as AEC, correspondem na autarquia à mudança de todo o executivo camarário que, embora continue a pertencer ao mesmo partido político, sucede a um presidente que exerceu essas funções durante quase vinte e cinco anos e esteve ligado à gestão camarária quase trinta anos.

Desde a publicação do Despacho Nº 14.753/2005, de 5 de julho, esta autarquia assumiu o papel de entidade promotora das AEC, em todo o concelho, com um forte envolvimento político. Com efeito, foi numa escola deste concelho que a então Ministra da Educação, Professora Doutora Maria de Lurdes Rodrigues, apresentou, em junho de 2006, o programa da “Escola a tempo inteiro”.

Trata-se de um município cujo novo executivo camarário elegeu a educação como uma prioridade. No primeiro mandato (2005 a 2009) efetuou investimentos avultados na área da educação tanto na construção/ renovação



dos edifícios escolares, como nas AEC ou na implementação de projetos próprios de combate ao insucesso escolar no concelho.

1.1. Problema

Com início no ano letivo de 2005/06 com a implementação do ensino do Inglês para as turmas do 3º e 4º anos do 1ºCEB como atividade de enriquecimento curricular, este programa exigiu aos agrupamentos de escolas uma nova organização e, na maioria dos casos, uma procura de parceiros como entidades promotoras das mesmas. As Câmaras Municipais tornaram-se os parceiros privilegiados, uma vez que, além de contratarem os recursos humanos necessários à implementação do ensino do Inglês, ajudaram a resolver, em várias situações, e escassez de espaços físicos para a sua lecionação.

A nova realidade introduzida nas escolas do 1ºCEB, primeiro, pelo Despacho Nº 14.753/2005, de 5 de julho e, posteriormente, pelo Despacho Nº 12.591/06, obrigou os agrupamentos de escolas e as entidades promotoras a ultrapassar, num espaço de tempo muito curto, um conjunto diversificado de adversidades para os conseguirem implementar com sucesso nas escolas do 1ºCEB. Foi necessário adaptar a gestão e organização das escolas à legislação em vigor sobre as AEC, o parque escolar às necessidades impostas pela dinamização destas atividades, contratar e formar o corpo docente necessário para a sua dinamização.

Neste trabalho de investigação, limitado temporalmente aos anos letivos de 2005/06 a 2010/11, procura-se verificar de que forma a atuação da autarquia escolhida para o mesmo conseguiu dar resposta ao alargamento do



horário de funcionamento das escolas e às necessidades laborais e pedagógicas dos professores e dos Agrupamentos de Escolas

1.2. Questões orientadoras da pesquisa e objetivos

Tendo este propósito como pano de fundo, elegeu-se, assim, o seguinte conjunto de questões de pesquisa:

- Como é que se criaram as condições logísticas nas escolas necessárias à implementação das atividades de enriquecimento curricular?
- Qual a adesão das famílias dos alunos ao programa em análise?
- Quais as condições disponibilizadas pela autarquia aos professores das atividades de enriquecimento curricular, de forma a que estes pudessem cumprir os compromissos inerentes ao desenvolvimento dos respetivos programas de trabalho?
- Que tipos de articulação se estabeleceram entre a autarquia e as direções dos Agrupamentos de Escolas de forma a implementarem-se as atividades de enriquecimento curricular no concelho que foi objeto deste estudo?

Questões estas, em função das quais se estabeleceram, finalmente, os objetivos que presidem ao projeto de investigação que dinamizei que se passam a enunciar:

- Contabilizar o número de escolas do concelho que alargaram o seu horário de funcionamento, por via do seu envolvimento no programa da «Escola a Tempo Inteiro»;
- Caracterizar a forma como esse alargamento de horário foi obtido;



- Analisar a adesão das famílias ao alargamento do horário de funcionamento das escolas;
- Caracterizar o horário de funcionamento das atividades de enriquecimento curricular;
- Identificar o vínculo laboral dos professores que exercem funções nas atividades de enriquecimento curricular;
- Abordar os investimentos na formação pedagógica destes professores;
- Compreender os tipos de articulação que se foram estabelecendo entre a autarquia e os Agrupamentos de Escolas para a dinamização das atividades de enriquecimento curricular.

1.3. Limitações deste estudo

Para a realização deste trabalho de investigação foi necessário efetuar um pedido de autorização ao Vereador da Educação da autarquia em estudo para seleção e recolha dos dados referentes à participação da autarquia no programa “Escola a tempo inteiro”.

Na seleção e recolha existiu a preocupação de obter dados válidos que descrevessem a participação da autarquia neste programa e que dessem resposta ao problema levantado e aos objetivos formulados.

A principal limitação encontrada para a elaboração desta dissertação prendeu-se com a escassez de estudos e publicações sobre a implementação das AEC no 1º CEB, uma vez que se trata de uma realidade recente e inovadora.



2. Plano de Investigação

2.1. Algumas Considerações

Ao construir um plano de investigação, além da grande importância que deve ser dada à componente teórica e de revisão da literatura, não pode ser esquecida a vertente metodológica, fundamental para o seu enriquecimento. Segundo Sousa e Magalhães (2006, p.28), a condução do processo de investigação tendente à apresentação de conclusões, para poder alcançar credibilidade científica, exige ser orientada por um conjunto de normas que lhe forneçam a coerência interna e a inteligibilidade necessárias à formação de um todo com sentido, cumprindo os fins a que o investigador se havia inicialmente proposto.

Na conceção de Hill e Hill (2002, p. 32), a investigação é metaforicamente associada a uma viagem que se inicia e termina no plano da literatura. Neste sentido o plano surge como um roteiro que orienta este estudo.

O objeto de estudo desta tese abrangeu a atuação de uma autarquia na implementação do programa “Escola a tempo inteiro”, nos anos letivos de 2005/06 a 2010/11.

O universo do estudo corresponde a todos os Agrupamentos de Escolas deste município que implementaram as AEC nesse período.

Este trabalho de investigação insere-se num «estudo de caso», que tem por objetivo compreender, descrever e analisar uma problemática, sendo esta a forma como a autarquia conseguiu dar resposta ao alargamento do horário de funcionamento das escolas e às necessidades laborais e pedagógicas dos professores e dos Agrupamentos de Escolas. O objetivo



final desta investigação é refletir sobre a participação das autarquias nesta nova realidade das escolas do 1ºCEB.

2.2. Tipo de Abordagens

Este trabalho de investigação insere-se num estudo de caso cujo trabalho de campo foi realizado num município português.

Fachin (1993, p.48) descreve estudo de caso como um método de estudo intensivo que pretende obter dados concretos num determinado contexto, tal como Yin (cit. Carmo, 1998) considera ser a investigação de determinado elemento inserido em determinado contexto.

Segundo Judith Bell (2008, p.23) o estudo de caso proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto em pouco tempo.

Adelman (1977, cit. por Bell, 2008, p.23) define estudo de caso como um termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum concentrarem-se deliberadamente no estudo de um determinado caso.

Segundo Ponte (1994, p.1) o estudo de caso é uma investigação que se assume como particularística, isto é que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de muito essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.

Para Judith Bell (2008, p.23) a observação e as entrevistas são os métodos mais frequentemente utilizados nos estudos de caso, embora nenhum método seja excluído.



Bassey (1999, cit. Afonso, 2005, p. 70) considera que estudo de caso em educação

é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objetivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objetivo, possibilitando a exploração de aspetos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência.

Apesar dos estudos de caso poderem ser efetuados através da utilização de técnicas e procedimentos de investigação qualitativa e/ou quantitativa, a presente investigação obedece a critérios qualitativos.

A investigação qualitativa consiste na utilização de instrumentos de recolha de dados tipo qualitativo que nesta dissertação consistiu na análise documental, que neste estudo foram os dados recolhidos na divisão da educação de referida autarquia, e na entrevista realizado ao Vereador da Educação da mesma. Os resultados deste tipo de investigação são apresentados sob a forma de um relatório narrativo com descrições contextuais e citações do entrevistado.

2.3. Métodos de Recolha de Dados

Para Quivy e Campenhoudt (2008, p.187) o termo «método» é entendido como o de dispositivo específico de recolha ou análise das informações, destinado a testar hipóteses de investigação.



Os instrumentos utilizados para a recolha de dados nesta dissertação foram: a recolha de dados preexistentes e a entrevista.

Os dados preexistentes aqui utilizados correspondem ao número de alunos inscritos nas AEC, ao número de Agrupamentos, escolas e turmas onde funcionaram, ao número de professores contratados, às instalações utilizadas no período em estudo. Os dados documentais recolhidos corresponderam aos valores absolutos recolhidos pela respetiva autarquia, sem qualquer tipo de tratamento por parte desta, de forma a garantir a sua credibilidade.

A entrevista realizada ao Vereador da Educação pretendeu analisar as práticas, os pontos de vista e o funcionamento da implementação das AEC pela autarquia.

O guião da entrevista (ver anexo 1) foi composto por um conjunto de questões que são:

«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 pela ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. Tanto quanto possível, «deixará andar» o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado...» (idem, p. 192-193)

Consideramos relevante o facto de ser um elemento externo à autarquia e sem qualquer vínculo laboral, mas identificado com o meio, dado que nas funções de diretor de um dos Agrupamentos de Escola pertencer a um meio social convergente. Esta situação permitiu-nos refletir com o devido distanciamento, mas com o indispensável conhecimento do enquadramento organizacional.



2.4. A Análise dos Dados Documentais

A análise documental é um método de investigação utilizado na maioria dos estudos nas Ciências da Educação servindo para complementar a informação obtida por outros métodos, ou sendo o método principal ou mesmo exclusivo. Para Johnson (cit. Bell, 2008, p.101) a análise documental de ficheiros e registos educacionais pode revelar-se uma fonte de dados extremamente importante.

Para Quivy e Campenhout (2008, p. 201)

«O investigador em ciências sociais recolhe documentos por duas razões diferentes. Ou tenciona estudá-los por si próprios, como quando examina a forma como uma reportagem televisiva expõe um acontecimento, ou faz a análise sociológica de um romance, ou espera encontrar neles informações úteis para estudar outro objeto, como, por exemplo, na investigação de dados estatísticos sobre o desemprego ou na busca de testemunhos sobre um conflito social nos arquivos da televisão. No primeiro caso, os problemas encontrados derivam da escolha do objeto de estudo ou da delimitação do campo de análise, e não dos métodos de recolha de informações propriamente ditos».

Bell (idem, p. 102) considera que

«... a análise documental pode ter duas abordagens diferentes. Uma tem sido chamada de «abordagem para as fontes», na qual é a natureza das fontes que determina o projeto e ajuda a formular as questões a que a investigação vai responder.(...) a segunda aproximação, e também a mais comum, seria a «orientada para o problema», que implica formular perguntas através da leitura de *fontes secundárias*, ler o que já foi descoberto sobre o assunto e decidir qual vai ser a orientação do trabalho antes de começar a trabalhar com as *fontes primárias*».

Os dados recolhidos neste estudo foram obtidos no departamento da educação da autarquia em estudo, uma vez que esta os tinha compilados para análises próprias. Os mesmos poderiam ser obtidos junto dos agrupamentos de escolas que pertencem a este município mas, esta opção levaria aos mesmos resultados e tornar-se-ia muito mais demorada e inútil.

Para a análise a efetuar nesta investigação e para a preparação prévia da entrevista foram recolhidos dados estatísticos referentes a número



de escolas, de turmas, de alunos inscritos, de professores contratados, tipo de horários letivos, oferta formativa e ações de formação efetuadas.

2.5. A Entrevista e a Análise de Conteúdo

Outro instrumento de recolha de dados utilizado neste estudo foi a entrevista, uma vez que se trata de uma técnica própria da investigação qualitativa. Teve como propósito recolher e aprofundar a informação que de outra forma não seria possível nos documentos disponíveis.

A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais individuais, ou em grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre os factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informação (Ketele, 1988, p. 22).

Moser e Kalton (1971, p. 271) caracterizam a entrevista como uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objetivo de extrair determinada informação do entrevistado.

Utilizando a entrevista pudemos ter uma perspetiva concreta da opinião que o vereador da educação tem sobre a implementação das AEC, do envolvimento da autarquia como entidade promotora e da articulação com os Agrupamentos de Escolas.

Para Bell (ibidem, p. 137) a grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca poderá fazer.

A utilização da entrevista é mais pertinente e rica em informação, pois permite uma resposta mais aberta e mais rica em análise qualitativa de



conteúdo e, segundo Kohli (cit. Flick, 1005, p.77) os pontos de vista dos sujeitos serem mais facilmente expressos numa situação de entrevista relativamente aberta do que numa entrevista estruturada ou num questionário.

Quivy e Campenhout (2008) caracterizam três tipos de entrevistas: semidiretiva, centrada ou aprofundada. As entrevistas semidiretivas ou semidirigidas são as mais utilizadas em Ciências da Educação e caracterizam-se por não serem totalmente abertas ou dirigidas para um grande número de questões. O entrevistador parte de um conjunto de questões-guia, não as colocando necessariamente todas nem pela ordem que as formulou, procurando reencaminhar o entrevistado para os objetivos definidos. As entrevistas centradas, também conhecidas por *focused interview*, analisam o impacto de um acontecimento sobre o entrevistado, partindo de uma lista de tópicos precisos o entrevistador coloca-os todos pela ordem em que se desenrolar a conversa. As entrevistas aprofundadas utilizam-se para estudos sobre histórias de vida, sendo aplicadas a um número muito reduzido de indivíduos e duram várias sessões.

Neste estudo optamos pela entrevista semidiretiva ou semidirigida. A entrevista desenrolou-se a partir de um referencial constituído por quatro grupos do conhecimento prévio do entrevistado: a implementação da legislação sobre AEC no município, a adaptação do parque escolar às necessidades das AEC, o recrutamento de docentes e a articulação com os Agrupamentos de Escolas. A partir de um conjunto de perguntas-guia (anexo 1), suficientemente abertas e relativamente às quais pretendíamos receber informação do entrevistado. A partir da orientação do guião, as perguntas foram colocadas permitindo ao entrevistado ter a liberdade para se exprimir o mais amplamente possível. Das raras vezes em que a entrevista caminhou



para fora dos objetivos previamente definidos, esta foi reencaminhada pelo entrevistador.

Procuramos criar boas condições para a realização da entrevista: clarificação do objetivo da mesma, assegurar a confidencialidade das respostas, escolha do local para a sua realização (gabinete do vereador) de forma a garantir um clima que favorecesse a concentração e o diálogo.

A entrevista foi planificada tendo em conta a necessidade de definir os objetivos a alcançar, as questões-guia a colocar e a sua realização.

Os objetivos foram definidos tendo em conta o objeto de estudo e o facto da entrevista se dirigir apenas ao vereador da educação.

A entrevista foi orientada a partir de um guião, elaborado a partir dos dados documentais recolhidos, que constitui o instrumento de recolha de informações em relação aos objetivos definidos (anexo 1).

Por último, a entrevista foi realizada ao vereador e transcrita, procedendo-se de seguida à análise de conteúdo.

A análise temática efetuada à entrevista utilizou o método da análise da avaliação que incide sobre juízos formulados pelo locutor. É calculada a frequência dos diferentes juízos (ou avaliações), mas também a sua direção (juízo positivo ou negativo) e a sua intensidade (Quivy e Campenhout, idem, p. 228).

Ao analisarmos o conteúdo da entrevista agrupamos as respostas de acordo com os grupos definidos no guião e, sempre que se justificou, criamos subcategorias que nos permitiram um maior rigor na análise qualitativa das respostas. Considerando que uma boa visualização dos dados recolhidos é essencial para uma análise mais fácil e rigorosa, para cada bloco de conteúdos e respetivas subcategorias, construímos uma grelha de análise



(anexo 3), a partir da qual procedemos à discussão de resultados, que nos permitiu obter respostas para as questões que inicialmente colocámos.

2.6. População

Segundo Quivy e Campenhout (ibidem, p. 159), população pode designar tanto um conjunto de pessoas como de organizações ou de objetos de qualquer natureza. De acordo com este conceito, pudemos definir a população analisada nesta investigação como sendo os Agrupamentos de Escolas pertencentes ao município escolhido, onde se desenvolveram as AEC entre os anos letivos de 2005/06 e 2010/11.

Apesar de pertencerem todos ao mesmo concelho, os Agrupamentos de Escolas apresentam características diversas quer quanto ao número de turmas, ao número de alunos e aos horários letivos em funcionamento.

No início do período em estudo, 2005/2006, este município era constituído por dez Agrupamentos Verticais de Escolas, designados por AE 1 a AE 10, um Agrupamento Horizontal de Escolas, designado por AH 1, e uma Escola Básica Integrada, designada por EBI, constituídos da seguinte forma:



AE	NºEscolas	Nº Alunos	Nº Turmas	Turmas Hor. Normal	Turmas Hor. Duplo
1	3	462	23	3	20
2	4	419	22	18	4
3	6	410	22	18	4
4	6	895	41	20	21
5	3	448	21	13	8
6	4	840	39	9	30
7	2	449	24	8	16
8	2	529	24	11	13
9	4	540	26	16	10
10	3	555	25	4	21
AH1	3	476	21	13	8
EBI	1	186	9	1	8
TOTAL	41	6209	297	134	163

Quadro 5 – nº escolas, alunos, turmas e tipo de horário, por Agrupamento de Escolas, em 2005/06

O número de escolas por AE apresenta um valor médio de 4 escolas/AE, sendo o máximo de 6 e o mínimo de 1.

O número de alunos por AE representa um valor médio de 517 alunos/AE, registando-se como máximo o valor de 895 alunos e o mínimo de 186 alunos.

O número médio de turmas por AE é de 24, existindo um AE com o máximo de 41 turmas e outro com o mínimo de 9 turmas.



CAPÍTULO V – Apresentação e análise dos resultados

1. Introdução

Neste capítulo, apresentamos os dados obtidos através da análise de vários documentos e a reflexão sobre os mesmos. Os documentos onde se apoiou o nosso estudo foram os seguintes:

(i) Dados pré-existentes na divisão da educação da autarquia em estudo;

(ii) Análise da grelha de registo da entrevista realizada ao vereador da educação da mesma autarquia

Começámos, a partir dos dados recolhidos por caracterizar a situação inicial em cada agrupamento de escolas do concelho em estudo, no que concerne a número de escolas, número de salas, número de turmas em horário normal e em horário duplo analisando a quantidade das instalações existentes. Conhecida a situação de partida, analisamos a evolução das instalações, a adesão dos alunos e das famílias ao programa das AEC, a oferta formativa oferecida, o número de professores contratados para estas atividades e a formação que foram sujeitos, apresentamos uma descrição por cada ano letivo da implementação das AEC no concelho, no período de 2006 a 2011.

No penúltimo ponto deste capítulo, identificamos, a partir da entrevista realizada ao vereador da educação, as várias ações de intervenção da autarquia na implementação das AEC procurando, sempre que possível, os pontos fortes e fracos que a mesma apresentou na implementação e desenvolvimento da sua ação. No último ponto, tendo em conta os dados



recolhidos e a análise à entrevista, fizemos uma breve resenha do impacto que a ação da autarquia teve na organização das AEC neste concelho.

2. Apresentação dos dados recolhidos na Análise Documental

2.1. Situação do parque escolar em 2005/06

O quadro anterior permite-nos identificar que no ano letivo de 2005/2006, no qual se iniciou o Ensino do Inglês para o 3º e 4º anos, o concelho era caracterizado por ter em todos os agrupamentos de escolas carência de salas para a implementação das AEC no ano letivo seguinte. Com efeito, existiam 163 turmas em regime de horário duplo, o que correspondia a 54,9% das turmas existentes no concelho. Todos os agrupamentos de escolas do concelho apresentavam essa carência como demonstra o quadro seguinte:

AE	NºEscolas	Nº Salas Existentes	Nº de salas necessárias	Defice de salas
1	3	13	23	10
2	4	21	23	2
3	6	21	23	2
4	6	38	49	11
5	3	17	21	4
6	4	24	39	15
7	2	16	24	8
8	2	18	25	7
9	4	18	23	5
10	3	15	26	11
AH1	3	16	20	4
EBI	1	4	8	4
TOTAL	41	221	304	83

Quadro 6 – nº escolas e salas, por Agrupamento de Escolas, em 2005/06



Esta carência de salas variava entre a necessidade de ter mais duas ou quinze salas em escolas de cada agrupamento.

Em 2005/06, com a implementação do Ensino do Inglês para as turmas do 3º e 4º ano, a necessidade de instalações praticamente não existiu, uma vez que, em média, em cada agrupamento as turmas de 3º e 4º ano correspondiam a metade das turmas existentes na escola. Este facto, permitiu que através da alteração de horário ou a utilização de outros espaços, nomeadamente a biblioteca escolar, fosse possível lecionar esta área a todos os alunos interessados, em todas as escolas.

2.2. Evolução do número de salas de aula de 2006 a 2011

A implementação do Despacho Nº 12.591/06, oferecendo a todos os alunos de todos os anos de escolaridade a possibilidade de escolherem todas as ofertas formativas neste concelho, demonstrou que as escolas não apresentavam condições físicas para a implementação das AEC e acentuou a urgência de adaptar o parque escolar às necessidades impostas pela dinamização destas atividades.

No ano letivo de 2006/07 verificava-se a seguinte quanto a turmas com horário normal e horário duplo, no concelho em estudo:

Nº Escolas	Nº Turmas	Turmas Horário Normal	Turmas Horário Duplo	Défice de salas
41	294	168	126	63

Quadro 7 – nº escolas, alunos, turmas e tipo de horário, no concelho, em 2006/07

Verificamos que no ano de arranque do programa das AEC, neste concelho, mantiveram-se o número de escolas existentes e registou-se uma



diminuição de três turmas. O número de turmas em horário normal passou de 134 para 168, o que correspondeu a 57,2% das turmas do concelho a funcionar em horário normal, enquanto as turmas de horário duplo passaram de 163 para 126, o que corresponde a 42,9% das turmas em horário duplo e a uma redução de 11,9% nas turmas de horário duplo. Neste ano letivo, faltavam 63 salas, no concelho, para ser possível todas as turmas funcionarem em horário normal. Esta diminuição de turmas em horário duplo foi possível devido a três fatores:

- diminuição do número de turmas no concelho;
- colocação de pavilhões pré-fabricados nas escolas onde existia espaço;
- entrada em funcionamento de uma escola remodelada que aumentou de 12 para 16 salas, permitindo um aumento do número de turmas em horário normal, correspondendo a um investimento de 1.300.000.00€ (Pinto, 2011, p. 35)

Neste ano letivo, as AEC foram implementadas em todas as turmas a partir das 15h30min para as turmas de horário normal e no turno contrário para as turmas de horário duplo, isto é, os alunos com atividade letiva no turno da manhã tinham que vir de propósito à escola durante a tarde para frequentarem as AEC em que se inscreveram e os alunos com atividade letiva no turno da tarde tinham que vir de propósito à escola durante a manhã para frequentarem as AEC em que se inscreveram.

Em 2007/08, verificamos que o número de turmas existentes no concelho aumentou, voltando a atingir o número de 2005/06.

Nº Escolas	Nº Turmas	Turmas Horário Normal	Turmas Horário Duplo	Défice de salas
41	297	228	69	35

Quadro 8 – nº escolas, alunos, turmas e tipo de horário, no concelho, em 2007/08



O número de escolas existentes no concelho manteve-se inalterável, em relação aos dois anos letivos anteriores. O número de turmas em horário normal passou de 168 para 228, o que correspondeu a 76,8% das turmas do concelho a funcionar em horário normal, enquanto as turmas de horário duplo passaram de 126 para 69, o que corresponde a 23,2% das turmas em horário duplo e a uma redução de 19,7% nas turmas de horário duplo. Neste ano letivo, faltavam 35 salas, no concelho, para ser possível todas as turmas funcionarem em horário normal. Esta diminuição de turmas em horário duplo foi possível devido a dois fatores:

- colocação de pavilhões pré-fabricados;
- entrada em funcionamento de três escolas remodeladas que aumentaram de 16 para 28 salas, permitindo um aumento do número de turmas em horário normal, correspondendo a um investimento de 2.595.000.00€ (Pinto, 2011, p. 35)

Neste ano letivo, a implementação das AEC nas turmas com horário normal passaram a funcionar com flexibilidade de horário, isto é, todas estas turmas passaram a ter duas manhãs em que iniciavam as suas atividades com as AEC e terminavam as atividades letivas, às 17h30min, com o professor titular de turma, e no turno contrário para as turmas de horário duplo.

No ano letivo de 2008/09, o número de turmas de 1ºCEB existente no concelho voltou a diminuir, passando de 297 no ano letivo anterior para 293.

Nº Escolas	Nº Turmas	Turmas Horario Normal	Turmas Horario Duplo	Défice de salas
39	293	236	57	29

Quadro 9 – nº escolas, alunos, turmas e tipo de horário, no concelho, em 2008/09



Da mesma forma, o número de escolas existentes no concelho diminuiu, devido ao encerramento de duas escolas. O número de turmas em horário normal passou de 228 para 236, o que correspondeu a 80,5% das turmas do concelho a funcionar em horário normal, enquanto as turmas de horário duplo passaram de 69 para 57, o que corresponde a 19,5% das turmas em horário duplo e a uma redução de 3,7% nas turmas de horário duplo. Neste ano letivo, faltavam 29 salas, no concelho, para ser possível todas as turmas funcionarem em horário normal. Esta diminuição de turmas em horário duplo foi possível devido a dois fatores:

- diminuição do número de turmas
- à entrada em funcionamento de três escolas remodeladas que aumentaram de 10 para 14 salas, permitindo um aumento do número de turmas em horário normal, correspondendo a um investimento de 1.970.000.00€ (Pinto, 2011, p. 35)

A implementação das AEC para as turmas de horário normal manteve-se a funcionar com flexibilidade de horário, e no turno contrário para as turmas de horário duplo.

No ano letivo de 2009/10, o número de turmas de 1ºCEB existente no concelho voltou a diminuir, passando de 293 no ano letivo anterior para 285.

Nº Escolas	Nº Turmas	Turmas Horário Normal	Turmas Horário Duplo	Défice de salas
39	285	229	56	28

Quadro 10 – nº escolas, alunos, turmas e tipo de horário, no concelho, em 2009/10

O número de escolas existentes no concelho manteve-se inalterável, em relação ao ano letivo anterior. O número de turmas em horário normal passou de 236 para 229, o que correspondeu a 80,4% das turmas do



concelho a funcionar em horário normal, enquanto as turmas de horário duplo passaram de 57 para 56, o que corresponde a 19,6% das turmas em horário duplo e a um aumento de 0,1% nas turmas de horário duplo. Neste ano letivo, faltavam 28 salas, no concelho, para ser possível todas as turmas funcionarem em horário normal. Pela primeira vez em três anos letivos consecutivos o concelho em estudo não regista um aumento do número de turmas em horário normal e, conseqüentemente, uma diminuição do número de turmas em horário duplo, apesar de conhecer uma diminuição de oito turmas. Esta situação deve-se a dois fatores:

- pela primeira vez neste período não entrou em funcionamento nenhuma escola remodelada;
- a diminuição de turmas ocorreu em escolas que já funcionavam na totalidade, em horário normal.

As AEC continuaram a funcionar para as turmas de horário normal com flexibilidade de horário, e no turno contrário para as turmas de horário duplo.

Em 2010/11, o número de turmas de 1ºCEB existente no concelho voltou a diminuir, passando de 285 no ano letivo anterior para 278.

Nº Escolas	Nº Turmas	Turmas Horario Normal	Turmas Horario Duplo	Défice de salas
38	278	229	49	25

Quadro 11 – nº escolas, alunos, turmas e tipo de horário, no concelho, em 2010/11

O número de escolas existentes no concelho voltou a diminuir, em relação ao ano letivo anterior. O número de turmas em horário normal manteve-se, o que correspondeu a 82,4% das turmas do concelho a funcionar em horário normal, enquanto as turmas de horário duplo passaram de 56 para



49, o que corresponde a 17,6% das turmas em horário duplo e a uma diminuição de 2,0% nas turmas de horário duplo. Neste ano letivo, faltavam 25 salas, no concelho, para ser possível todas as turmas funcionarem em horário normal. Esta situação deve-se a dois fatores:

- à entrada em funcionamento de duas escolas novas que aumentaram de 12 para 24 salas, correspondendo a um investimento de 4.821000.00€ (Pinto, 2011, p. 35);

- a diminuição de turmas ocorreu em escolas que já funcionavam na totalidade, em horário normal.

A flexibilidade de horário das AEC manteve-se para as turmas de horário normal e as turmas de horário duplo continuaram a frequentar as AEC no turno contrário.

Nos dados consultados encontramos ainda registo dos valores suportados, pela autarquia, no aluguer dos pavilhões pré-fabricados, destinados às AEC, nos anos letivos de 2008/09, 2009/10 e 2010/11, que se traduzem no quadro seguinte:

Ano letivo	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12
Valor	36.028,00€	25.900,00€	29.184,03€	29.185,00€
Aluguer				

Quadro 12 – Valor aluguer salas pré-fabricadas para AEC, no concelho, entre 2008/12

Em relação aos anos letivos de 2006/07 e 2007/08 não foi possível obter os valores correspondentes ao aluguer dos pavilhões pré-fabricados destinados às AEC, uma vez que estes incluíam os valores correspondentes ao aluguer de outros pavilhões destinados a outros fins, nomeadamente, a refeitórios.



Verificamos que a autarquia objeto do nosso estudo tomou consciência, bem cedo, que não possuía instalações escolares que lhe permitisse implementar o programa da “Escola a tempo inteiro” sem um grande investimento nestas ou sem encontrar soluções alternativas.

No espaço de cinco anos letivos, com as medidas tomadas quer em aluguer de salas pré-fabricadas quer na remodelação ou construção de escolas novas de 1ºCEB essa implementação foi possível. Neste período, conseguiu diminuir em 58 salas o défice existente entre 2005/06 e 2010/11, o que permitiu que o número de turmas a funcionar no concelho em horários duplos passasse de 163 para 49.

Nos últimos três anos letivos a autarquia suportou o custo de 91.112,03€ em aluguer dos pavilhões pré-fabricados destinados às AEC e investiu 10.686.000,00€ em obras de remodelação ou construção de nove escolas EB1, o que permitiu um aumento de 32 salas de aula no concelho, a par de novos equipamentos que estas escolas passaram a possuir, nomeadamente, refeitório, biblioteca, polivalente e unidades de ensino estruturado.

2.3. Evolução do número de alunos a frequentar as AEC

Com a introdução do Ensino do Inglês no 3º e 4º anos registou-se, neste concelho, a inscrição de 3200 alunos em 2005/2006.

No primeiro ano em que foi implementado o programa da “Escola a tempo inteiro”, resultante da aplicação do Despacho Nº 12.591/06, de 16 de junho, no concelho em estudo, registou-se a seguinte adesão por parte das famílias:



Turmas	Total de Alunos	Alunos AEC
294	6395	4859

Quadro 13 – Nº total de alunos e a frequentar as AEC, no concelho, em 2006/07

A oferta formativa das AEC levou 76% dos alunos a inscreverem-se nestas atividades.

A diminuição do número de turmas no concelho, em 2006/07, a colocação de pavilhões pré-fabricados nas escolas onde existia espaço, a entrada em funcionamento de uma escola remodelada, que aumentou de 12 para 16 o número de salas disponíveis, permitindo um aumento do número de turmas em horário normal, o alargamento da oferta de refeições em várias escolas e a possibilidade das famílias deixarem os seus filhos na escola entre as 9h00min e as 17h30min, levou a um aumento do número de crianças a inscreverem-se nas AEC.

Se tivermos em linha de conta que, cerca de três mil crianças frequentavam a escola em horário duplo, o que correspondia a terem as suas atividades letivas exclusivamente num turno do dia, a inscrição nas AEC implicava para estas famílias deslocarem-se, de propósito, à escola mais duas vezes, no mesmo dia. Mesmo assim, apenas 1.536 crianças não se inscreveram, em 2006/07 nas AEC, o que nos permite considerar a adesão das famílias a esta nova oferta escolar de muito boa.

Em 2007/08, o número de alunos a frequentarem o 1ºCEB, no concelho em estudo, diminuiu de 6395 para 6290 alunos, o que corresponde a uma diminuição da população escolar do 1º CEB de 1,6%.

Turmas	Total de Alunos	Alunos AEC
297	6290	5263

Quadro 14 – Nº total de alunos e a frequentar as AEC, no concelho, em 2007/08



Apesar de se verificar esta diminuição na população escolar, o número de turmas aumentou e o número de alunos inscritos nas AEC também aumentou significativamente. Dos 4.859 alunos inscritos no ano letivo anterior passaram a estar inscritos 5.263 alunos, o que correspondia a uma taxa de adesão às AEC de 83,7%, ou seja, registou-se um crescimento de 7,7% nas inscrições nestas novas ofertas formativas.

A colocação de pavilhões pré-fabricados e a entrada em funcionamento de três escolas remodeladas que aumentaram de 16 para 28 salas a sua capacidade de acolhimento de alunos, permitiu uma diminuição acentuada no número de turmas em horário duplo. Entre os anos letivos de 2006/07 e 2007/08 o número de turmas em horário duplo passou de 126 para 69, ou seja, o número de alunos aproximado em horário duplo passou de cerca de três mil para mil e seiscentos.

Neste ano letivo, os agrupamentos de escolas em parceria com a autarquia implementam a flexibilização do horário nas turmas de horário normal de 1ºCEB. As turmas de horário normal passam a funcionar três dias por semana com o professor titular de turma das 9h00min às 15h30min e com os professores das AEC das 15h30min às 17h30min, e dois dias por semana, entre as 9h00 e as 11h00min cumprem o seu horário letivo com os professores das AEC e das 11h00min às 17h30min com o professor titular de turma. Esta alteração de horário levou a que o número residual de alunos das turmas com horário normal não inscritos nas AEC passem a frequentar estas atividades.

Em 2008/09, o número de turmas e de alunos inscritos no 1º CEB , no concelho, voltou a diminuir e o número de alunos inscritos nas AEC continuou a aumentar.



Turmas	Total de Alunos	Alunos AEC
293	6217	5669

Quadro 15 – Nº total de alunos e a frequentar as AEC, no concelho, em 2008/09

Neste ano letivo verificou-se uma diminuição de, 9,9% na população escolar do 1º CEB e um crescimento de 7,5% nas inscrições de alunos para a frequência das AEC, que passaram a ter inscritos 91,2% dos alunos.

A diminuição do número de turmas em relação ao ano letivo anterior e a entrada em funcionamento de três escolas remodeladas que aumentaram a capacidade de acolhimento de alunos de 10 para 14 salas, levaram a um decréscimo do número de turmas em horário duplo, que passaram de 69 para 57.

A manutenção da flexibilização do horário nas turmas de horário normal e a oferta de refeições em todas as escolas do concelho permitiu que estas oferecessem às famílias a prestação de um serviço atrativo e de baixo custo para as famílias, que se traduziu pelo aumento do número de alunos inscritos.

Em 2009/10 a situação do concelho em estudo, no que concerne à frequência das AEC é a seguinte:

Turmas	Total de Alunos	Alunos AEC
285	6082	5748

Quadro 16 – Nº total de alunos e a frequentar as AEC, no concelho, em 2009/10

O concelho volta a registar uma diminuição no número de turmas de 1ºCEB, passando das 293 em 2008/09 para 285 neste ano letivo, o mesmo acontecendo ao número de alunos a frequentar este nível de ensino, que



passou de 6.217 para 6.082 alunos, a que corresponde uma diminuição de 2,1%.

Neste ano letivo não entrou em funcionamento nenhuma escola remodelada ou nova e a diminuição do número de turmas em horário duplo foi insignificante, apenas uma. Apesar deste tipo de horário ser frequentado por cerca de mil e trezentas crianças, apenas 334 alunos não se inscreveu nas AEC.

A procura das AEC por parte das famílias continua a aumentar de ano para ano, registando-se um crescimento de 3,3%, passando a estar inscritos nestas atividades 94,5% dos alunos do concelho.

No ano letivo de 2010/11, o concelho em estudo continuou a apresentar uma diminuição do número de turmas e de alunos.

Turmas	Total de Alunos	Alunos AEC
278	5945	5761

Quadro 17 – Nº total de alunos e a frequentar as AEC, no concelho, em 2010/11

O número de alunos a frequentar o 1ºCEB diminuiu em relação ao ano letivo anterior em 137 alunos, correspondendo a uma diminuição de 2,2% na população escolar deste nível de ensino. Esta diminuição de alunos foi também acompanhada por uma diminuição do número de turmas, que passou de 285 para 278.

Em 2010/11, entraram em funcionamento de duas escolas novas que aumentaram a capacidade de acolhimento de 12 para 24 salas de aula e continuaram em funcionamento 49 turmas em horário duplo, a que corresponde cerca de mil e cem alunos

Apesar do decréscimo do número de alunos a frequentar o 1º CEB em relação ao ano letivo anterior, no concelho, pelo quinto ano consecutivo, o



número de alunos inscritos nas AEC regista um aumento. Nas AEC inscreveram-se, neste ano letivo, 5.761 alunos, correspondendo a 96,9% dos alunos que frequentam o 1ºCEB nas escolas do concelho em estudo.

Com a oferta do programa “Escola a tempo inteiro”, no concelho em estudo, entre os anos letivos de 2006/07 e 2010/11 verificou-se uma diminuição do número de turmas nas escolas do 1ºCEB. Neste período, os agrupamentos de escolas do concelho passaram de 294 turmas para 278 turmas, o que representa uma diminuição de 16 turmas, correspondente a um decréscimo de 5,4% do número de turmas no concelho.

O número de alunos a frequentarem as escolas do 1ºCEB conheceu semelhante diminuição no mesmo período de tempo. As escolas de 1ºCEB do concelho que eram frequentadas, em 2006/07, por 6.395 alunos, passaram a ser frequentadas por 5.945 alunos, no ano letivo de 2010/11. Esta diminuição de 450 alunos corresponde a um decréscimo de 7,0% da população escolar do 1ºCEB, nestes cinco anos letivos.

Não obstante se ter registado uma diminuição do número de turmas e de alunos nas escolas de 1º CEB, no concelho em estudo, entre os anos letivos de 2006/07 e 2010/11, o número de alunos inscritos na frequência das AEC apresentou uma tendência contrária. De 2006/07 e 2010/11, o número de alunos de 1ºCEB inscritos nas AEC passou de 4.859 para 5.761, ou seja, o número de alunos inscritos aumentou 902, correspondendo a um acréscimo de 18,6% de inscrições.

Na comparação entre o número de alunos a frequentar o 1ºCEB e o número de alunos inscrito nas AEC, nas escolas do concelho em estudo, verificamos que esse aumento é ainda mais significativo. Em 2006/07, o número de alunos inscritos nas AEC correspondia a 76% da população



escolar do 1º CEB e em 2010/11 esse número passou para 96,9%, isto é, o número de alunos inscritos nas AEC entre 2006/07 e 2010/11 apresentou um crescimento de 20,9%.

O crescimento do número de alunos inscritos nas AEC ao longo destes cinco anos letivos e o valor que ele representa face ao número total de alunos que frequenta o 1º CEB permite concluir que as famílias apresentam uma receptividade e adesão muito grande ao programa “Escola a tempo inteiro”, correspondendo este às necessidades que estas apresentavam.

2.4. Evolução da contratação e formação de docentes entre 2006 e 2011

A implementação das atividades de enriquecimento curricular no 1ºCEB, primeiro, o Ensino do Inglês nos 3º e 4ºanos e, depois o programa “Escola a tempo inteiro” trouxe a necessidade de contratar novos professores para lecionar estas áreas nos vários agrupamentos.

No concelho em estudo, a contratação de docentes para o EI e para as AEC ficou a cargo da autarquia.

A implementação do despacho Nº 14.753/2005, de 5 de julho, neste concelho levou a autarquia a contratar os seguintes docentes:

Oferta Formativa	Nº de professores	Vínculo laboral
EI	32	Prestação de Serviços

Quadro 18 – Nº total de professores e tipo de vínculo, no concelho, em 2005/06

No ano letivo de 2005/06, para satisfazer as necessidades de docentes para garantir a lecionação da oferta formativa do EI para as turmas



de 3º e 4º anos, a autarquia contratou 32 professores de Inglês e celebrou com eles um contrato de trabalho de prestação de serviços.

Com a publicação do despacho Nº 12591/2006, de 16 de junho, a autarquia e os agrupamentos de escolas passam a oferecer a todos os alunos de todos os anos de escolaridade do 1ºCEB, no ano letivo de 2006/07, as áreas formativas de Ensino do Inglês, Atividade Física e Desportiva, Ensino da Música, Expressão Plástica e Expressão Dramática.

A contratação de docentes neste ano letivo ocorreu de acordo com o quadro que apresentamos a seguir.

Oferta Formativa	Nº de professores	Vinculo laboral
EI, AFD, EM, ED, EP	191	Prestação de Serviços

Quadro 19 – Nº total de professores e tipo de vinculo, no concelho, em 2006/07

No ano letivo de 2006/07, para satisfazer as necessidades de docentes para a lecionação de todas as ofertas formativas das AEC foram contratados 191 docentes.

A relação laboral entre a autarquia e estes docentes continuou a ser a prestação de serviços.

A contratação de docentes para as AEC em 2007/08 resume-se no quadro seguinte.

Oferta Formativa	Nº de professores	Vinculo laboral
EI, AFD, EM, ED, EP	154	Termo Resolutivo

Quadro 20 – Nº total de professores e tipo de vinculo, no concelho, em 2007/08

A autarquia e os agrupamentos de escolas continuam a oferecer todas as áreas como oferta formativa a todos os alunos do 1º CEB, sendo necessária a contratação de 154 docentes.



Em relação ao ano letivo anterior, verificamos que o número de docentes contratados para lecionar as AEC baixou de 191 para 154, apesar do número de alunos inscritos nestas atividades ter aumentado de 4.859 para 5263.

A diminuição do número de professores contratados para as AEC deve-se, essencialmente, à introdução da flexibilização dos horários do 1º CEB. Na maior parte das escolas do concelho, os alunos deixaram de ter as AEC, exclusivamente, a partir das 15h30min e passaram a ter dois dias por semana estas áreas das 9h00min às 11h00min. Esta medida procurou contratar professores para horários de trabalho com um maior número de horas, reduzindo o número de professores contratados, uma vez que os horários de trabalho quase duplicam em número de horas.

A autarquia altera, a partir deste ano letivo, a forma de contratação destes profissionais, passando de um contrato de prestação de serviços para um contrato a termo resolutivo certo.

Considerando que o ensino das várias ofertas formativas das AEC carece de formação específica para a sua lecionação a autarquia implementa, em 2007/08, um plano de formação destinados aos docentes que lecionam as AEC no concelho.



AEC	Curso de Formação	Nº Formandos	Nº Horas	Inst. Formadora
EI	Teaching Young Learns: The Basics For Survival	45	25	APPI
EI	Teaching Young Learns: 5 - 8 Years Old	45	25	APPI
AFD	Formação Desportivo- Corporal: do Pré-Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico	41	27	FDUP
EP	A Expressão Plástica nas AEC's	15	28	ANPEVT
EM	Expressão Musical no 1º Ciclo	44	25	CFAS

Quadro 21 – Formação de docentes, no concelho, em 2007/08

Com recurso a várias instituições formadoras ligadas às várias ofertas formativas das AEC, a autarquia proporcionou aos seus docentes a frequência de, pelo menos, uma curso de formação na área disciplinar que lecionam, neste ano letivo.

Se considerarmos que os formandos que frequentaram os dois cursos de formação de EI são os mesmos docentes, concluímos que estes cursos foram frequentados por 145 docentes, o que corresponde a 94,2% dos docentes contratados.

A contratação de docentes, em 2008/09, desenvolveu-se de acordo com o quadro que apresentamos a seguir.



Oferta Formativa	Nº de professores	Vinculo laboral
EI, AFD, EM, ED, EP	146	Termo Resolutivo

Quadro 22 – Nº total de professores e tipo de vinculo, no concelho, em 2008/09

As ofertas formativas das AEC mantêm-se no concelho, tal como o regime de contratação de docentes.

Registamos um decréscimo de 5,2% do número de professores contratados para a lecionação das AEC. Este decréscimo está ligado ao aperfeiçoamento dos horários destes docentes com o aumento do número de turmas em horário normal, uma vez que o número de alunos inscritos nas AEC aumentou neste ano letivo.

A aposta na formação destes docentes continua no concelho, como demonstra o quadro que apresentamos de seguida.

AEC	Curso de Formação	Nº Formandos	Nº Horas	Inst. Formadora
EI, AFD, EM, ED, EP	Competências Interpessoais - Prevenir e Resolver Situações Problemáticas	146	25	CFECM
EI, AFD, EM, ED, EP	Diferenciar para Aprender, Aprender a Diferenciar	146	25	CFECM

Quadro 23 – Formação de docentes, no concelho, em 2008/09



Em 2008/09, a autarquia elaborou um plano de formação dirigido para o desenvolvimento das competências gerais. Este plano traduziu-se pela realização de dois cursos de formação dirigidas a todos os docentes.

Cada curso de formação teve várias turmas e proporcionou formação a todos os docentes contratados pela autarquia, neste ano letivo.

Em 2009/10, a contratação de docentes para a lecionação das AEC no concelho em estudo, resume-se no quadro seguinte.

Oferta Formativa	Nº de professores	Vínculo laboral
EI, AFD, EM, ED, EP	146	Termo Resolutivo

Quadro 24 – Nº total de professores e tipo de vínculo, no concelho, em 2009/10

Em relação ao ano letivo anterior registamos que todas as ofertas formativas das AEC se mantêm, o mesmo sucedendo com o número de professores contratados e o tipo de vínculo laboral existente entre os docentes e a autarquia.

O plano de formação elaborado para o ano letivo de 2009/10 traduz-se no quadro que apresentamos a seguir.

AEC	Curso de Formação	Nº Formandos	Nº Horas	Inst. Formadora
EI	Supervisão e acompanhamento de aulas	44	25	APPI

Quadro 25 – Formação de docentes, no concelho, em 2009/10

O plano de formação foi constituído apenas por um curso de formação específica dirigido aos docentes do EI



Em 2010/11, a contratação de docentes efetuou-se de acordo com o quadro que apresentamos a seguir.

Oferta Formativa	Nº de professores	Vinculo laboral
EI, AFD, EM, ED, EP	133	Termo Resolutivo

Quadro 26 – Nº total de professores e tipo de vinculo, no concelho, em 2010/11

Os agrupamentos de escolas e a autarquia continuam a oferecer a todos os alunos do 1º CEB as mesmas AEC dos anos letivos anteriores.

O número de professores contratados voltou a registar um decréscimo. Este ano letivo, a autarquia apenas teve necessidade de contratar 133 docentes para as AEC, o que se traduziu por uma diminuição de 8,9% de docentes contratados.

O plano de formação construído para este ano letivo desenvolveu-se de acordo com o quadro seguinte.

AEC	Curso de Formação	Nº Formandos	Nº Horas	Inst. Formadora
FD	Iniciação à Prática do Golfe no 1º CEB	36	25	ADEIMA

Quadro 27 – Formação de docentes, no concelho, em 2010/11

O número de ações manteve-se inalterado em relação ao ano letivo anterior e dirigiu-se apenas a um grupo de lecionação, os professores que lecionaram AFD.

De 2006/07 a 2010/11 o número de professores contratados para a lecionação das AEC, no concelho em estudo, registou um decréscimo. Para satisfazer as necessidades em 2006/07 foram contratados 191 docentes e em



2010/11 esse número reduziu para 133 docentes, o que representa uma diminuição de 30,4% no pessoal docente contratado.

Esta diminuição de docentes ao longo dos anos deve-se à flexibilização dos horários na maior parte das escolas do 1º CEB do concelho em estudo, o que permitiu aumentar o número de horas de trabalho de cada docente e diminuir as necessidades de docentes e a um maior aperfeiçoamento dos horários destes docentes.

Para satisfazer as necessidades das AEC, no anos letivo de 2006/07 os docentes das AEC foram contratados em regime de prestação de serviços e, a partir do ano letivo de 2007/08 passaram a ter um vínculo laboral de contrato de trabalho a termo resolutivo certo.

A partir de 2007/08, a autarquia denota uma especial atenção com a formação destes profissionais. Neste ano letivo constrói e implementa o primeiro plano de formação para os professores das AEC, que se vai repetindo ao longo dos anos letivos seguintes, variando no número de cursos de formação oferecidos. De 2007/08 a 2010/11, a autarquia proporcionou aos professores das AEC nove cursos de formação, sete dos quais foram de formação específica, correspondentes a 230 horas de formação e que foram frequentados por 371 professores.

2.5. Participação dos Agrupamentos de Escolas nas AEC

Nos dados pesquisados e disponibilizados na autarquia em estudo encontramos registos de transferências de verbas respeitantes aos anos letivos de 2005/06, 2006/07 e 2007/08 para os Agrupamentos de Escolas, mas não foi possível identificar, com rigor, os valores correspondentes exclusivamente às AEC, uma vez que estas transferências fazem parte de



protocolos mais amplos assinados entre a autarquia e os Agrupamentos de Escolas. No entanto, podemos afirmar com toda a certeza que essas transferências ocorreram e destinavam-se à aquisição de livros e material didático destinado às AEC.

A partir do ano letivo de 2008/09 foi possível identificar as verbas transferidas para os Agrupamentos de Escolas destinadas, exclusivamente, às AEC. Essas transferências resumem-se no quadro que apresentamos a seguir.

Ano Letivo	2008/09	2009/10	2010/11
Transferência	104.023,50€	124.047,50€	62.600,00€

Quadro 28 – Transferências de verbas para os Agrupamentos destinadas às AEC, no concelho, entre 2008/09 e 2010/11

No ano letivo de 2008/09 a autarquia em estudo transferiu para os Agrupamentos de Escolas adquirirem livros e material didático destinados às AEC a verba de 104.023,50€, a que corresponde o valor médio de 18,34€ por aluno inscrito nas AEC.

Em 2009/10, o valor dessa transferência subiu 19,2% em relação ao ano letivo anterior, atingindo o valor de 124.047,50€, correspondente a 21,50€ por aluno inscrito nas AEC.

No último ano letivo abrangido pelo nosso estudo esse valor conheceu um decréscimo de 50,5% em relação ao ano letivo de 2009/10, registando o valor de 62.600,00€, correspondente a 10,87€ por aluno inscrito nas AEC.



3. Análise de conteúdo da entrevista

Após a sua realização procedemos à análise de conteúdo da entrevista efetuada ao vereador da educação da autarquia em estudo. Para tal, efetuamos várias leituras para se construir categorias ou tipologias (Ludke & André, 1986, p. 42), tarefa que por vezes apresentou alguma dificuldade, confirmando as afirmações de Bardin (2004, p.18) que realça “em análise de conteúdo, classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada uma delas tem em comum com outras, o que vai permitir o seu agrupamento.”

Construímos um guião (Anexo I) como meio auxiliar da entrevista. Este guião de entrevista, após várias leituras, permitiram-nos a análise, definindo a partir de um tema único, “Participação da autarquia na implementação e dinamização das AEC” criar quadros de análise divididos por categorias e subcategorias em que se apoiará o nosso estudo (Anexos III, p.xvi a xxvi).

3.1 - Análise de conteúdo da entrevista ao Vereador da Educação

A partir da análise da entrevista efetuada ao vereador da educação do município objeto deste estudo podemos caracterizar a ação da autarquia na implementação das AEC em quatro partes: a importância atribuída e a ação na implementação das AEC (i), as alterações que provocou no parque escolar (ii), o recrutamento de docentes (iii) e a forma como efetuou a articulação com os agrupamentos.

No que respeita à importância e a ação na implementação das AEC pela autarquia podemos subdividi-la em importância social, importância para



as famílias, arranque das AEC, financiamento, número de alunos envolvidos, parcerias e perspetivas de futuro.

Na opinião do entrevistado a implementação das AEC, em Portugal, revela-se de grande importância quer pelos “desafios socioeconómicos quer pela necessidade de criar condições sociais e educativas de aproximação ao quadro europeu que integramos...” (Anexo II, p.iv), e, ao mesmo tempo, a escola passa “a contribuir também para o desenvolvimento de capacidades e aptidões dos alunos” (idem) e proporciona “sinergias de colaboração com os pais e encarregados de educação” (idem).

Por outro lado, considera que as AEC trouxeram uma “melhoria do relacionamento entre a família e a escola” (idem) e permitiram à escola dar uma resposta “mais equitativa” (Anexo II, p.iv) e de acordo com as “diferentes necessidades das famílias” (Anexo II, p.iv), acabando por produzir um “reconhecimento positivo por parte dos pais e encarregados de educação sobre esta oferta educativa.” (Anexo II, p.x)

Outro aspeto que tentamos perceber foi a forma como esta autarquia implementou a nova oferta formativa das escolas do 1ºCEB, ou seja, se esta implementação ocorreu de uma forma imposta pelos diplomas que entraram em vigor ou se teve outra origem, por outro lado, verificar se este arranque ocorreu de forma sustentada e com uma linha condutora ou se se limitou à aplicação da nova legislação. Segundo o entrevistado, a entrada deste município no primeiro ano de arranque das AEC ficou-se a dever ao desafio que o ME fez a este município de “realizar em conjunto com os agrupamentos de escolas uma oferta de AEC.” (Anexo II, p.iv). Para responder a este desafio lançado pelo ME, a autarquia, em 2005/06, procurou delinear com o apoio de uma instituição de ensino superior um projeto próprio de intervenção nesta área e testou-o antes de proceder à sua generalização. O entrevistado



afirmou que “com o apoio da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, delineamos um modelo de escola a tempo inteiro como Centro Local de Educação Básica, que respondesse a uma prioridade educativa distinta e a uma intervenção pedagógica capaz de responder às necessidades das crianças e alunos” (idem) e que “iniciámos um projeto piloto, desenvolvido no terceiro período do ano letivo referido, abrangendo cerca de 3200 crianças, com uma oferta de atividades tão diversificada quanto as propostas socioeducativas de cada comunidade educativa.” (idem).

A implementação do programa “Escola a tempo inteiro” traz associado custos de funcionamento, que foram desde o início financiados pelo ME, através de contratos-programas celebrados entre o ME e as autarquias. Este financiamento destinava-se essencialmente ao pagamento dos docentes a contratar para lecionar as AEC e algum material necessário aos alunos. No entanto, ao analisarmos a forma como este município implementou o seu programa de “Escola a tempo inteiro” facilmente se depreende que os custos associados serão consideráveis. Na perspetiva do entrevistado todos os municípios que aderiram a este programa “tiveram de fazer um investimento enorme.” (Anexo II, p.xi). O investimento associado às AEC apresenta “encargos de duas formas, os relativos à construção e requalificação do parque escolar (...) e os relacionados com todo o investimento necessário à implementação das AEC’s.” (idem). Segundo o entrevistado, “durante cinco anos o financiamento previsto não chegou para cobrir todas as despesas” (idem), tendo-se registado um custo por aluno/ ano “à volta dos 430 euros, em média, nos primeiros 4 anos do projeto.” (ibidem). Neste momento, em que o parque escolar do 1ºCEB está praticamente todo ajustado às novas necessidades, os investimentos em material didático foram efetuados, “o custo por aluno já se aproxima do pacote previsto pelo Ministério da



Educação” (ibidem), sendo grande parte dele “destinado à contratação de docentes” (ibidem).

A implementação do programa “Escola a tempo inteiro” trouxe à ribalta um problema que afetava há muitos anos o 1ºCEB: a insuficiência de salas de aula. Principalmente, nos centros urbanos eram inúmeras as escolas que não tinham capacidade para acolher o número de alunos que as frequentavam. Este problema foi solucionado durante anos recorrendo à prática do desdobramento do horário da escola ou de algumas turmas dessa escola. No 1º CEB, todas as turmas deviam de funcionar em horário normal, isto é, as aulas deviam de decorrer no turno da manhã e no turno da tarde, em regra, os alunos tinham aulas das 9h00min às 12h00min e das 13h30min às 15h30min. Quando a capacidade da escola não o permitia era implementado o horário de desdobramento, isto é, o horário era concentrado no turno da manhã, das 8h00min às 13h00min, no período do verão e no período de inverno, das 8h30min às 13h00, e no turno da tarde, das 13h30min às 18h30min no período do verão e no período de inverno, das 13h30min às 18h00min. Ao aumentar a carga horária dos alunos inscritos nas AEC deixou de ser possível efetuar este desdobramento de horário, uma vez que as salas, em muitos casos, passam a ser necessárias nos dois turnos para a mesma turma. Esta situação obriga as entidades promotoras a encontrar soluções para implementar as AEC. No imediato, foram encontradas soluções de aluguer de salas pré-fabricadas, aluguer ou parcerias para utilização de outros espaços, a médio prazo algumas autarquias delinearam um programa de requalificação do espaço escolar, o que obrigou a um grande investimento.

Segundo o nosso entrevistado, no município objeto deste estudo, existiu a “necessidade de investimento na requalificação, ampliação e



manutenção dos edifícios escolares...” (anexo II, p.vii), situação que levou a autarquia “nos últimos 6 anos que realizou um investimento na ordem dos 40 milhões de euros...” (anexo II, p.ix) e está previsto a realização de um investimento “até 2013 de cerca de 22 milhões de euros...” (idem). Até ao ano letivo de 2010/11, a autarquia em estudo efetuou a “requalificação total e ampliação e/ou construção de novos edifícios num total de 21, envolvendo 300 novas salas de aula para servir mais de 6500 alunos...” (ibidem)

No entanto, até estas alterações no parque escolar estarem concluídas, a autarquia “para as turmas em desdobramento recorreremos à solução de colocarmos salas pré-fabricadas, é claro, quando existia espaço na escola.” (ibidem) ao “aluguer de salas fora do espaço escolar...” (ibidem) e à “deslocação dos alunos para pavilhões desportivos municipais, para a realização da atividade física e desportiva.” (ibidem).

A par do aumento do número de salas de aulas nas escolas, as AEC acentuaram a necessidade de outros equipamentos nas escolas, nomeadamente de refeitórios e espaços polivalentes. Com efeito, a permanência dos alunos nos dois períodos do dia na escola levaram a um aumento do número de crianças que passou a almoçar na escola e à necessidade da criação de espaços onde estes pudessem ficar entre o turno da manhã e da tarde. Para o nosso entrevistado, a autarquia sentiu a “necessidade de criação de refeitórios escolares, de espaços polivalentes e mais recentemente, na construção de escolas que englobem espaços preparados para as diferentes valências educativas.” (anexo II, p.vii).

O programa “Escola a tempo inteiro” obriga ao recrutamento de novos docentes para a lecionação destas áreas de enriquecimento curricular, uma vez que apenas o apoio ao estudo é lecionado pelo professor titular de turma. Esta função de recrutamento de docentes é da competência da entidade



promotora. De acordo com o nosso entrevistado, “a nossa prioridade contratar professores sempre que possível profissionalizados e no mínimo, licenciados na área respetiva.” (anexo II, p.xii). Para tal a autarquia passou a efetuar um “procedimento concursal que desenvolvemos todos os anos letivos é muito rigoroso, com critérios muito definidos o que permite dar continuidade aos excelentes professores que trabalham no concelho.” (idem). No sentido de dar estabilidade a este corpo docente e um vínculo efetivo com as escolas “os professores deviam ser contratados a termo resolutivo, com todos os direitos inerentes.” (idem). Assim, a autarquia em conjunto com os agrupamentos de escolas passou a “organizar os horários em regime flexível de pelo menos duas manhãs, o aumento da carga horária semanal dos professores das AEC’s, a opção por contratos de trabalho a termo resolutivo...” (anexo II, p.vii).

Na ótica do nosso entrevistado, estes novos profissionais contratados para a leção das AEC precisavam de “formação mais dirigida para aquelas que são as orientações programáticas nas diferentes áreas das atividades de enriquecimento curricular...” (anexo II, p.viii). Para colmatar esta lacuna, a autarquia estabeleceu parcerias com a “Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), Centro de Formação Abel Salazar, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, com a Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica, com a APPI, para um trabalho de acompanhamento, aconselhamento pedagógico, desenvolvimento de materiais, observação de aulas e supervisão dos professores do Ensino do Inglês e com o Centro de Formação e Associação de Escolas de Matosinhos, centramos a formação dos professores nos domínios da supervisão pedagógica das AEC’s orientada” (idem), efetuando uma aposta clara “na formação certificada dos professores das AEC’s...” (ibidem). De acordo com o



entrevistado, “os nossos professores dão apoio a alunos com necessidades educativas especiais, quer seja hidroterapia, psicomotricidade ou até musicoterapia, o que se traduz numa mais valia.” (anexo II, p.xv).

Embora a entidade promotora do programa “Escola a tempo inteiro” no nosso estudo seja a autarquia, o papel dos agrupamentos de escolas é fundamental na sua implementação. O quadro legislativo, ao longo dos tempos, sempre deu lugar de destaque à participação dos agrupamentos de escolas. De forma resumida é de destacar:

- o Despacho Nº 12591/2006, de 16 de junho definia no seu ponto 11 a competência aos agrupamentos de Escola de implementarem o Apoio ao Estudo, sem direito a financiamento, e a ocupação dos alunos até às 17h30min caso o desenvolvimento das AEC não garanta essa ocupação.

- o Despacho nº 14460/2008, de 26 de maio, definiu as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino público nos quais funcione a educação pré -escolar e o 1.º CEB e na oferta das AEC, da animação e do apoio à família. Os pontos 8 e 15 determinam que as AEC são selecionadas de acordo com os objetivos definidos no PE do agrupamento de escolas e devem constar do respetivo plano anual de atividades e articuladas com as entidades promotoras; os pontos 19 a 21 fixam que as planificações das AEC devem envolver obrigatoriamente os professores titulares de turma, ter em conta os recursos humanos, técnico-pedagógicos e de espaços existentes no conjunto de escolas do agrupamento e na comunidade; o ponto 31 atribui aos professores titulares de turma a função de assegurar a supervisão pedagógica e o acompanhamento da execução das AEC, tendo em vista garantir a qualidade das atividades, bem como a articulação com as atividades curriculares e o



regulamento interno deve referir as implicações das faltas às atividades de enriquecimento curricular.

- o Despacho nº 8683/2011, 28 de junho, determina, no ponto 17, que na impossibilidade de celebração de acordo de colaboração para a planificação das AEC entre a entidade promotora e os agrupamentos, estes devem passar a entidades promotoras ; no ponto 19 obriga a que na planificação das AEC passam a estar envolvidos os departamentos curriculares e mobilizados os recursos humanos e físicos existentes no conjunto dos estabelecimentos do agrupamento; o ponto 23 atribui à escola a decisão da flexibilização do horário; no ponto 26 atribui como função ao diretor do agrupamento de escolas assegurar, no ato de matrícula dos alunos no 1.º ano do CEB, e antes do início de cada ano letivo, a auscultação aos encarregados de educação no sentido da necessidade de oferta de uma componente de apoio à família no 1.º ciclo do ensino básico a realizar por associações de pais, autarquias, instituições particulares de solidariedade social ou outras entidades que promovam este tipo de resposta social, mediante acordo com os agrupamentos de escolas.

Segundo o nosso entrevistado, o “arranque do projeto contou com a vontade dos agrupamentos de escolas” (anexo II, p.xiii), e a autarquia sempre procurar “acentuar a responsabilidade e a competência dos órgãos de administração das escolas na gestão dos recursos postos à sua disposição” (anexo II, p.vi), acentuando uma forte articulação entre a autarquia e os agrupamentos de escolas. A par disso, para o nosso entrevistado, os agrupamentos de escolas são “ouvidos na elaboração dos critérios também têm oportunidade de se manifestarem sobre a qualidade do trabalho desenvolvido por cada professor.” (anexo II, p.xii), e são fundamentais para irem “resolvendo e ultrapassando muitos constrangimentos” (anexo II, p.xiii).



Um dos indicadores de sucesso de um novo programa a implementar mede-se pela aceitação que o público-alvo manifesta em relação a ele. No caso do programa da “Escola a tempo inteiro” um dos indicadores de sucesso passa pelo número de alunos que aderiram a ele durante o período de tempo em análise. Segundo o nosso entrevistado verifica-se que “cada vez mais alunos frequentem as AEC” (anexo II, p.x), registando-se que “em 2005/2006, esta experiência com 51% dos alunos envolvidos, no ano letivo 2006/07, marcado pela generalização das AEC’s alcançámos 76% dos alunos, em 2007/08 84%, em 2008/09, 92%, em 2010/11, 97% e neste ano letivo atingimos 99% dos alunos.” (idem).

Por último, e tendo em conta o período de contenção de despesa que o país atravessa e que são impostas a toda a estrutura do Estado são grandes as preocupações que as autarquias, os agrupamentos de escolas e as próprias famílias têm quanto ao futuro das AEC, a partir de 2012/13. O nosso entrevistado apresenta uma grande curiosidade em conhecer a “continuidade ou se quiser que modelo de financiamento vai ser proposto pelo governo...” (anexo II, p.xv), e considera que “qualquer retrocesso seria desastroso, quer socialmente, quer pedagogicamente” (idem)



4. CONCLUSÃO

O nosso estudo debruçou-se sobre o papel que uma autarquia teve na implementação das AEC no 1ºCEB, no período compreendido entre os anos letivos de 2005/06 e 2010/11. Nele, procuramos analisar a forma como esta autarquia procurou implementar a legislação em vigor sobre as AEC, como adaptou o parque escolar às necessidades impostas pela dinamização destas atividades, como contratou e formou o corpo docente necessário para a dinamização das AEC e como procedeu à articulação com os Agrupamentos de Escolas do concelho a sua implementação. Na abordagem teórica que realizamos, esteve sempre presente a resposta a esta e a outras questões que foram surgindo.

Para percebermos em que medida a atuação da autarquia, em estudo, teve impacto na implementação das AEC, no concelho, tivemos que entender e refletir sobre a evolução da escola pública portuguesa do 1ºCEB, desde o tempo da reforma do Marquês de Pombal até aos nossos dias, sobre a participação das autarquias na organização da mesma escola pública, no mesmo período temporal, e no aparecimento das AEC nas ofertas formativas do 1ºCEB. Para alcançar estes objetivos fizemos várias leituras de autores nacionais, estrangeiros e da legislação que foi publicada sobre a temática em estudo. Enquanto, que para os dois primeiros temas da abordagem teórica encontramos vários escritos, para o último, por se tratar de uma temática recente, a quantidade de obras existentes é reduzida, o que dificultou uma reflexão mais aprofundada.

Destas leituras concluímos que, apesar de Portugal ter conhecido várias tentativas de reformas no sistema educativo, ao longo dos tempos, a concretização de uma “escola para todos” apenas ocorre com a aplicação da



LBSE, a partir de 1986. Da mesma forma verificamos que, ao longo dos tempos, a participação das autarquias na organização e funcionamento da escola pública portuguesa é muito ténue até à revolução do 25 de Abril de 1974. É a partir desta data, que encontramos um crescente envolvimento das autarquias no funcionamento e na gestão das escolas públicas. As AEC são uma oferta formativa que surgiram a partir de 2005/06 com a introdução do Ensino do Inglês nas turmas do 3º e 4º anos do 1ºCEB e se generalizaram a partir de 2006/07 consolidando o conceito de “escola a tempo inteiro”. Nesta implementação, verificamos que a esmagadora maioria das entidades promotoras das AEC no País foram as autarquias.

Para a realização deste trabalho, recorreremos a uma metodologia qualitativa, que nos permitiu a recolha dos vários dados apresentados ao longo deste trabalho e que foram recolhidos junto do Departamento da Educação da autarquia em estudo e da entrevista que realizámos ao Vereador da Educação da mesma autarquia. Estes dados ajudaram-nos a evidenciar a ação da autarquia na implementação das AEC no concelho e na procura de possíveis respostas para a pergunta de partida: “A atuação desta Câmara Municipal na implementação das atividades de enriquecimento curricular, entre 2005 e 2010, respondeu ao alargamento do horário de funcionamento das escolas e às necessidades laborais e pedagógicas dos professores das AEC e dos Agrupamentos de Escolas?”

Reconhecendo que este estudo apresenta algumas limitações, uma vez que apenas analisa a ação de um dos intervenientes na implementação das AEC, e não tem em conta a ação e avaliação dos parceiros e dos destinatários do programa, podemos afirmar, no entanto, que o mesmo permitiu evidenciar a ação fundamental da autarquia enquanto entidade promotora.



No primeiro levantamento de dados respeitantes aos edifícios escolares verificamos que o município não possuía instalações escolares que lhe permitisse implementar o programa da “Escola a tempo inteiro”, registando-se, por um lado, a carência de 83 salas de aulas e, por outro, a inexistência ou desadequação de um conjunto de equipamentos necessários para as escolas, a partir do momento que os alunos ficam todo o dia na escola, nomeadamente, refeitórios, polivalentes e bibliotecas. Este facto é referido na entrevista efetuada ao vereador da educação, na qual este afirma «...deparamo-nos com um conjunto de dificuldades estruturais que se impõem à implementação deste modelo de escola. Desde logo, a necessidade de investimento na requalificação, ampliação e manutenção dos edifícios escolares, com a necessidade acima de tudo da eliminação dos regimes de funcionamento duplo à necessidade de criação de refeitórios escolares, de espaços polivalentes e mais recentemente, na construção de escolas que englobem espaços preparados para as diferentes valências educativas» (anexo II, p.vii). Na análise dos dados referentes ao número de salas e turmas com horário duplo, verificamos que, no espaço de cinco anos letivos, com as medidas tomadas quer em aluguer de salas pré-fabricadas quer na remodelação ou construção de escolas novas de 1ºCEB essa implementação foi possível. Neste período, a autarquia conseguiu diminuir em 58 salas o défice existente, o que permitiu que o número de turmas a funcionar no concelho em horários duplos passasse de 163, em 2005/06, para 49, em 2010/11. Daqui concluímos que a autarquia efetuou um grande investimento financeiro para aumentar a capacidade de acolhimento de alunos do 1ºCEB em turmas com horário normal nas escolas do concelho, o que permitiu aumentar o número de salas e equipamentos das escolas.



O programa “Escola a tempo inteiro” é aplicado a todos os alunos do 1º CEB do concelho, a partir do ano letivo de 2006/07. No período em estudo, os dados respeitantes à população escolar do 1º CEB apresentam uma diminuição desta em 7,0%, no entanto, o número de alunos inscritos nas AEC conheceu um crescimento de 20,9%, estando inscritos nestas atividades 96,9% dos alunos que frequentam o 1ºCEB em 2010/1. Sobre o crescimento do número de alunos que frequentam as AEC e a sua aceitação por parte das famílias, o vereador da educação é taxativo «...cada vez mais alunos frequentem as AEC e usufruem de uma escola a tempo inteiro com qualidade nas escolas do concelho e, por outro, tem conduzido a um reconhecimento positivo por parte dos pais e encarregados de educação sobre esta oferta educativa.(...) em 2010/11, 97% e neste ano letivo atingimos 99% dos alunos».(anexo II, p.x) A análise destes dados permite-nos concluir que as AEC se tornaram uma aposta que corresponde à maioria das necessidades das famílias e que são bem aceites, como demonstra o crescimento das inscrições dos alunos, ao longo destes cinco anos.

Nos anos letivos de 2005/06 e 2006/07 toda a oferta formativa, quer do Ensino do Inglês para os alunos do 3º e 4º anos, quer das AEC para todos os alunos do 1ºCEB, respetivamente, ocorreu fora do horário letivo dos alunos, isto é, os alunos com horário normal tinham essas ofertas após as 15h30min e os alunos com horário duplo tinham no turno contrário. A partir de 2007/08, a maioria das escolas do concelho flexibiliza o horário das turmas do 1º CEB, introduzindo as AEC, duas vezes por semana, das 9h00min às 11h00min. O Vereador da educação considera que «... verificamos um conjunto de constrangimentos, relacionados com o facto de as escolas do 1.º CEB não estarem organizadas para suprir faltas de docentes, a existência de uma gestão desadequada e desequilibrada dos recursos humanos, a



permanência de normas rígidas, formais ou informais na organização de horários, (...) implementamos um conjunto de estratégias organizacionais, numa postura de articulação com a Grande Área Metropolitana do Porto e com os Agrupamentos de Escolas do concelho, que favoreceram a implementação das atividades de enriquecimento curricular, (...) a opção por organizar os horários em regime flexível de pelo menos duas manhãs...»
». (anexo II, p.vii) Da análise dos dados e da estratégia organizacional apontada pelo vereador, concluímos que esta flexibilização do horário do 1ºCEB foi acompanhada de um grande crescimento dos alunos inscritos na AEC e uma redução no número de professores necessários para a sua lecionação.

O aparecimento desta oferta formativa nas escolas de 1ºCEB do concelho em estudo obrigou à contratação de novos docentes para a lecionação das AEC. Da análise dos dados verificamos que de 2006/07 a 2010/11 o número de professores contratados para a lecionação das AEC registou um decréscimo. Para satisfazer as necessidades em 2006/07 foram contratados 191 docentes e em 2010/11 esse número reduziu para 133 docentes, o que representa uma diminuição de 30,4% no pessoal docente contratado. Esta diminuição de docentes ao longo dos anos deve-se à flexibilização dos horários na maior parte das escolas do 1º CEB do concelho em estudo, o que permitiu aumentar o número de horas de trabalho de cada docente. Segundo o vereador da educação, estes profissionais sempre foram olhados como um elemento fundamental para o sucesso do programa, afirmando que «A estabilidade dos professores foi sempre a nossa preocupação. (...). Por isso entendemos que os professores deviam ser contratados a termo resolutivo, com todos os direitos inerentes. O pagamento é o previsto na lei. Consideramos sempre que eram professores, sendo a



nossa prioridade contratar professores sempre que possível profissionalizados e no mínimo, licenciados na área respetiva. (...) temos hoje cerca de 140 profissionais docentes a trabalhar connosco nas diferentes áreas das AEC's, com uma média de horas de trabalho semanal de 18 horas/docente»» (anexo II, p.xii). Podemos concluir que a contratação destes professores por parte da autarquia em estudo sempre foi encarada de forma responsável, uma vez que além de procurar encontrar profissionais qualificados para a lecionação das AEC, procurou igualmente estabelecer com eles um vínculo laboral que lhes desse estabilidade e, ao mesmo tempo, que o número de horas a lecionar por cada docente fosse atrativa para a continuidade desse trabalho.

Nos dados recolhidos verificamos que a autarquia de 2007/08 a 2010/11, proporcionou aos professores das AEC nove cursos de formação, sete dos quais foram de formação específica, e que foram frequentados por quase todos os professores contratados. A formação dos professores das AEC, segundo o vereador da educação, sempre foi uma aposta forte da autarquia. O nosso entrevistado afirma que «...definimos um modelo de acompanhamento do projeto, assente acima de tudo, numa aposta na formação certificada dos professores das AEC's. Numa primeira fase, apostamos numa formação mais dirigida para aquelas que são as orientações programáticas nas diferentes áreas das atividades de enriquecimento curricular. Estabelecemos parcerias com (...)um trabalho de acompanhamento, aconselhamento pedagógico, desenvolvimento de materiais, observação de aulas e supervisão dos professores do Ensino do Inglês, no sentido, de garantir a qualidade pedagógica desta atividade de enriquecimento curricular. Numa segunda fase, estabelecemos uma parceria (...), centramos a formação dos professores nos domínios da supervisão



pedagógica das AEC orientada, acima de tudo, para a relação educativa/pedagógica, considerando o triângulo professor-aluno-família, mas também, no uso de metodologias a serem utilizadas pelos professores, como condição fundamental para o sucesso da intervenção educativa nas AEC's» (anexo II, p.v). Dos dados recolhidos e das afirmações do vereador da educação concluímos que a formação dos professores das AEC sempre foi uma aposta fundamental da autarquia e que a mesma foi alcançada com o estabelecimento de várias parcerias com entidades formadoras ligadas ao ensino.

A participação dos Agrupamentos de Escolas na dinamização das AEC e a sua articulação com a autarquia na implementação das AEC, nos dados recolhidos, apenas aparece associada à aquisição de livros e materiais didáticos destinados a estas atividades. No entanto, na entrevista realizada ao Vereador da Educação, este refere que «...envolvendo os professores titulares, os agrupamentos de escolas, pais e encarregados de educação, iniciámos um projeto piloto, desenvolvido no terceiro período do ano letivo referido (2005/06), abrangendo cerca de 3200 crianças, com uma oferta de atividades tão diversificada quanto as propostas socioeducativas de cada comunidade educativa»(anexo II, p.v). Segundo ele é a partir deste projeto-piloto que se acentua a responsabilidade e a competência dos órgãos de administração das escolas na gestão dos recursos postos à sua disposição e despoletar novas dinâmicas educativas de enriquecimento e complemento curricular. »(anexo II, p.vi). É sua opinião, que mantém uma relação de enorme proximidade com as direções dos agrupamentos. Considera que, no respeitante à contratação de docentes para a lecionação das AEC, além de serem ouvidos na elaboração dos critérios de seleção, também têm oportunidade de se manifestarem sobre a qualidade do trabalho desenvolvido



por cada professor (anexo II, p.xii). Por outro lado, é seu entendimento que existe uma relação de grande proximidade com os Agrupamentos de Escolas e que este projeto só se iniciou graças à vontade destes (anexo II, p.xii). Baseados essencialmente na entrevista realizada, podemos afirmar com uma grande margem de segurança que existe uma forte articulação no programa da “Escola a tempo inteiro”, entre a autarquia e os Agrupamentos de Escolas.

Concluimos, por tudo o que afirmarmos atrás, que a autarquia em estudo teve um papel fundamental e facilitador da implementação do programa “escola a tempo inteiro”, no concelho a partir do ano letivo de 2005/06. Os Agrupamentos de Escolas, individualmente, teriam capacidade para proceder à contratação de docentes para as AEC. Esta é uma função que fazem, regularmente, ao longo de cada ano letivo, para suprir as necessidade residuais resultantes de impedimentos vários dos docentes titulares. Da mesma forma que fazem as aquisições de livros e material didático para as AEC com verbas transferidas pela autarquia, também teriam capacidade para as efetuar com outra fonte de financiamento. No entanto, não teriam capacidade financeira e de logística para procederem à ampliação dos espaços escolares nem para oferecerem condições de trabalho atrativas para os docentes, nem um plano de formação tão vasto como o que foi oferecido. As obras de requalificação dos edifícios escolares e de construção de novas escolas apenas foi possível graças ao forte envolvimento da autarquia neste programa. Sem estes melhoramentos no parque escolar do concelho, da responsabilidade da autarquia, não teria sido possível aumentar significativamente o número de salas para a lecionação das AEC, num espaço de tempo tão curto, nem dotar as escolas de equipamentos fundamentais para as crianças se manterem na escola durante o dia. O pequeno número de professores que cada Agrupamento de Escolas



necessitava para o funcionamento das AEC levaria à existência de horários de trabalho reduzidos, o que originaria uma condição precária para os professores, e seria difícil proporcionar a estes profissionais um plano de formação com qualidade, nomeadamente, no respeitante à formação específica. O juntar de sinergias entre autarquia e Agrupamentos de Escolas nas várias áreas analisadas neste estudo tornou-se fundamental para o sucesso do programa.



5. BIBLIOGRAFIA

Abrantes, Pedro (Coord.); Campos, Rita; Ribeiro, Ana Alves (2009). *Atividades de enriquecimento curricular: casos de inovação e boas práticas*. Lisboa: CIES-ISCTE

Albarello, Luc & Almeida (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Azevedo, Joaquim. (1999). *Voos de Borboleta – Escola, trabalho e Profissão*. Coleção Perspetivas Atuais/Educação. Porto: Ed. ASA.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. 3ª Ed. Lisboa: Edições Setenta.

Bell, Judith (2008). *Como realizar um projeto de investigação*, Lisboa: Gradiva.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa: guía práctica*. Barcelona: Ed. CEAC.

Bogdam, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução á teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.

Carvalho, Rómulo de (2008). *História do ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 4ª edição

Capela, José V. (2000). *O Município e a Escola Primária no Séc. XIX*. Atas do seminário “Autonomia, Contratualização e Município, Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/ Sul

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.



Carneiro, R. (2000). *2000-2020: 20 anos para vencer 20 décadas de atraso educativo, In Tomo I – Questões de Método e Linhas Gerais de Evolução de O Futuro da Educação em Portugal: Tendências e Oportunidades – um estudo de reflexão prospetiva*. Lisboa, DAPP.

Clímaco, M^a do Carmo (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Temas Universitários. N.5. Lisboa: Universidade Aberta.

Comissão de Acompanhamento do Programa – CAP (2006). *Atividades de Enriquecimento Curricular – Relatório Intercalar de Acompanhamento*. Ministério da Educação.

Comissão de Acompanhamento do Programa – CAP (2009). *Atividades de Enriquecimento Curricular – Relatório de Acompanhamento da Execução Física 2008/09*. ME/ DGIDC

Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1987). *Proposta Global de Reforma: relatório final*. Lisboa: GEP

Cosme, Ariana & Trindade, Rui (2007). *Escola a Tempo Inteiro – Escola para que te quero?*. Porto: Profedições

Deshais, B. (1997). *Metodologia de Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Fachin, Odília (1993). *Fundamentos da metodologia*. São Paulo: Editora Atlas
Fernandes, António Sousa (1992). *A centralização burocrática do ensino secundário*. Tese de doutoramento, Braga, Universidade do Minho

Fernandes, António Sousa (1995). *Educação e Poder Local – Atas do Seminário «Educação e Poder Local»*, p. 44-63, Lisboa, Conselho Nacional de Educação

Fernandes, António Sousa (1999). *Os Municípios Portugueses e a Educação: entre as representações do passado e os desafios do presente*, p. 159-180, Comunidades Educativas, Coleção Minho Universitária, Braga, Livraria Minho

Fernandes, António Sousa (2000). *Municípios e Escolas – Normatização e Contratualização da Política Educativa Local*, p. 35-46, Autonomia, Contratualização e Município, Braga, Centro de Formação de Escolas Braga/Sul



Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

Formosinho, J.; Fernandes, A.; Sarmiento, M.; Ferreira, F. (1999). *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Coleção Minho Universitária N.1.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. S. Paulo: Atlas.

Hill, Andrew & Hill, Manuela Magalhães. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, 2ª Edição

Ketеле, J. M. & Roejiers, X. (1998). *Metodologia da recolha de dados – fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget

Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Martins, Ernesto Candeias (2008). *O ideário da escola pública portuguesa entre os séculos XIX e XX*. Ribeirão Preto: Instituição Moura Lacerda, Ano 10, Nº10, 2008

Mattews, Peter; Klaver, Elisabeth; Lannert, Judit; Conluain, Gearóid Ó; Ventura, Alexandre (2009). *Políticas de valorização do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal*. Lisboa: GEPE.

Moser, Claus & Kalton, G (1971). *Survey methods in social investigation*. Londres: Heinemann Educational

Nóvoa, António ; Harneline, Daniel; Sacristán, J.; Esteve, José; Woods, Peter; Cavaco, M^a Helena (org.). (1999). *Profissão Professor*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Peixoto, Augusto César de Magalhães (1992). *Descentralização do ensino primário*. Lisboa: Imprensa Nacional



PINTO, Ant^o Correia Pinto (2011). *Políticas Municipais de Educação*, Matosinhos, CMM.

PONTE, João Pedro (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf), [consulta em 30 de outubro de 2010]

Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

Santos Guerra, M. (2002). *Entre Bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Asa.

Simão, José Veiga (1973). *Educação: caminhos da liberdade*, Lisboa: CIREP

Sousa, J. & Magalhães, J. (2006). *Desporto Escolar – um retrato*, Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Trindade, Rui & Cosme, Ariana (2010). *Educar e aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leis, Decretos – Leis e Outros Diplomas Legais

Decreto-Lei Nº 357/88, de 13 de outubro, Diário da República, I^a Série

Decreto-Lei Nº 26/89, de 21 de janeiro, Diário da República, I^a Série

Decreto-lei nº 172/91, de 10 de maio, Diário da República, II^a Série

Decreto-Lei Nº 115-A/98, de 4 de maio, Diário da República, I^a Série

Decreto Lei Nº 6/01, de 18 de janeiro, Diário da república, II^a Série



Decreto Lei Nº 144/08, de 28 de julho, Diário da república, Iª Série
Despacho nº 8/SERE/89, de 3 de fevereiro, Diário da República, IIª Série
Despacho Nº4848/97, de 30 de julho, Diário da República, IIª Série
Despacho Nº 14.753/2005, de 5 de julho, Diário da República, IIª Série
Despacho Nº 16.795/2005, de 3 de agosto, Diário da República, IIª Série
Despacho Nº 21.440/2005, de 12 de outubro, Diário da República, IIª Série
Despacho Nº 12.591/06, de 16 de junho, Diário da República, IIª Série
Despacho Nº 14.460/2008, de 26 de maio, Diário da República, IIª Série
Despacho Nº 8683/2011, de 28 de junho, Diário da República, IIª Série
Lei Nº 1985, de 17 de dezembro de 1940
Lei Nº5/73, de 25 de julho, Diário da República, Iª Série
Lei Nº79/77, de 25 de outubro, Diário da República, Iª Série
Lei Nº 1/79, de 2 de janeiro, Diário da República, Iª Série
Lei Nº 46/86, de 14 de outubro, Diário da República, Iª Série
Lei Nº 31/87, de 3 de julho, Diário da República, Iª Série
Lei Nº 5/97, de 10 de fevereiro, Diário da República, Iª Série
Lei Nº 159/99, de 14 de setembro, Diário da República, Iª Série
Lei Nº169/99, de 18 de setembro, Diário da República, Iª Série