Elmira Maria Gomes Lourenço De-Giorgi Cunha

A ESCOLA A TEMPO INTEIRO
NUM CONTEXTO DE MUDANÇA

UNIVERSIDADE PORTUCALENSE
INFANTE D. HENRIQUE

Porto, 2008

Elmira Maria Gomes Lourenço De-Giorgi Cunha

A ESCOLA A TEMPO INTEIRO
NUM CONTEXTO DE MUDANÇA

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Supervisão e Coordenação da Educação à Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Orientador: Professora Doutora Maria Isabel Pereira Pinto

UPT UNIVERSIDADE PORTUCALENSE INFANTE D. HENRIQUE

Porto 2008

AGRADECIMENTOS

A realização do presente estudo só foi possível graças ao valioso contributo de várias pessoas, as quais não podemos deixar de expressar o nosso profundo agradecimento.

À Professora Doutora Isabel Pereira Pinto, que orientou todo este estudo de uma forma dedicada e disponível, a que juntou sempre um grande espírito de abertura e rigor científico, contribuindo desse modo, decisivamente, para o seu enriquecimento global

Às minhas colegas Leonor e Helena Carvalho por todo o incentivo e colaboração que me deram para a elaboração deste trabalho, o meu muito obrigada.

Um especial agradecimento ao Presidente do Conselho Executivo, pela colaboração, confiança e entusiasmo contagiantes transmitidos ao longo de todo o trabalho.

RESUMO

Este trabalho pretende analisar como as mudanças introduzidas nas escolas do 1º ciclo, com a Escola a Tempo Inteiro, estão a ser sentidas e apropriadas pela comunidade educativa.

A pertinência deste problema é evidenciada por um conjunto de factores da actualidade educativa decorrentes do Despacho n.º12591/2006, que contempla, expressamente, a importância do desenvolvimento de actividades de animação e de apoio às famílias na educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Procurámos, assim, avaliar o impacto do Programa de generalização do Ensino de Inglês e de outras Actividades de Enriquecimento Curricular nas escolas do 1.º ciclo, no sentido de perceber se está a ser criado um espaço de educação, ensino e aprendizagem mais alargado e de melhor qualidade.

Palavras-chave: Actividades de Enriquecimento Curricular; Sucesso educativo; Currículo; Autonomia; Clima organizacional.

ABSTRACT

This work emphasizes the analysis of the changes introduced in Primary Schools within the concept Full Time at school. It also intends to study the way these changes are being felt and appropriated by the educational community.

The pertinence of this problem highlights a set of factors of today's education under law no. 12591/2006, which establishes, mainly, the importance of the development of animation activities and support to families in nursery school and curricular enrichment activities.

Thus, we aimed to evaluate the impact of the programme of generalization of Teaching English as well as Curricular Enrichment Activities in Primary Schools. It is our intention to understand if it is effectively created a new and wide space in education for learning and teaching within quality parameters.

Keywords: Curricular Enrichment Activities; Educational success; Curriculum; Autonomy; Organizational climate.

INDÍCE GERAL

Agradecimentos *iv*
Resumo *v*
Abstract *vi*
Indíce Geral *vii*
Sumário de gráficos …… *ix*
Sumário de quadros …… *x*
Siglas e abreviaturas …….. *xii*

INTRODUÇÃO …… *13*

PARTE I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA …….. *18*

CAPÍTULO 1 A ESCOLA A TEMPO INTEIRO E AS ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR …….. *19*
1.1 Um olhar supervisivo sobre a Escola a Tempo Inteiro e as Actividades de Enriquecimento Curricular …… *19*
1.2 Síntese do Capítulo ……... *26*

CAPÍTULO 2 À PROCURA DA QUALIDADE DAS ESCOLAS …….. *28*
2.1 A escola como instituição aprendente …… *28*
2.2 A organização curricular ……... *33*
2.3 A dimensão organizacional da escola …… *35*
2.4 O desenvolvimento profissional dos professores …….. *37*
2.5 O desenvolvimento do projecto ensino aprendizagem …… *40*
2.6 A autonomia …… *42*
2.7 A organização escolar e o projecto educativo …….. *44*
2.8 Síntese do Capítulo ……... *51*

PARTE II ESTUDO EMPÍRICO ……. *53*

CAPÍTULO 3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO …….. *54*
3.1 Natureza do estudo e sua justificação …… *54*
3.2 Hipóteses do estudo …….. *58*
3.3 Objectivos …… *60*
3.4 Instrumentos de recolha de dados …….. *60*
3.4.1 Opções e perspectivas metodológicas …….. *60*

3.4.2 Análise documental …….. 63
3.4.3 O inquérito por questionário como dispositivo de investigação 64
3.5 A organização das Actividades de Enriquecimento Curricular no Agrupamento 69
3.6 Caracterização do meio envolvente e das escolas 72
3.6.1 Caracterização geral da amostra 73

CAPÍTULO 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS *75*
4.1 Caracterização da amostra..... 75
4.1.1 Caracterização dos Professores Titulares de Turma 75
4.1.2 Caracterização dos Coordenadores de Escola 79
4.1.3 Caracterização dos Professores das Actividades de Enriquecimento Curricular 80
4.1.4 Caracterização dos Encarregados de Educação 84
4.1.5 Caracterização dos Alunos 87
4.2 Análise descritiva dos resultados obtidos nos questionários..... 89
4.2.1 Resultados obtidos nos questionários aos Professores das turmas ……... 89
4.2.2 Resultados obtidos nos questionários dos Coordenadores ……..... 92
4.2.3 Resultados obtidos nos questionários aos Professores das Actividades de Enriquecimento Curricular ……..... 95
4.2.4 Resultados obtidos nos questionários aos Encarregados de Educação …. 97
4.2.5 Análise descritiva dos resultados obtidos nos questionários aos alunos …... 99
4.3 Síntese da análise dos resultados dos questionários..... 101
4.4 Implicações e perspectivas futuras da investigação …… 106

Considerações finais ……... 109

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ……. *112*

LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS REFERIDOS …… *119*

Anexo 1 – Carta dirigida ao Presidente do Conselho Executivo …….. 120
Anexo 2 – Questionário aos Professores Titulares de Turma …….. 122
Anexo 3 – Questionário aos Coordenadores de Escola 125
Anexo 4 – Questionário aos Professores das AEC ……... 128
Anexo 5 – Questionário aos Encarregados de Educação …… 131
Anexo 6 – Questionário aos alunos …….. 134

SUMÁRIO DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dados relativos aos Professores por idade …….. 76
Gráfico 2 – Dados relativos aos Professores por sexo ……... 76
Gráfico 3 – Dados relativos aos Professores por nível de ensino …… 77
Gráfico 4 – Dados relativos aos Professores por situação profissional ……... 78
Gráfico 5 – Dados relativos aos Professores por habilitação académica …… 78
Gráfico 6 – Dados relativos aos Professores por tempo de serviço …….. 79
Gráfico 7 – Dados relativos aos Professores das AEC por idade ……... 80
Gráfico 8 – Dados relativos aos Professores das AEC por sexo ……... 81
Gráfico 9 – Dados relativos aos Professores das AEC por nível de ensino …… 82
Gráfico 10 – Dados relativos aos Professores das AEC por habilitação académica ……... 82
Gráfico 11 – Dados relativos aos Professores das AEC por habilitação para a docência da disciplina que lecciona …… 83
Gráfico 12 – Dados relativos aos Professores das AEC sobre a experiência profissional …….. 84
Gráfico 13 – Dados relativos aos Encarregados de Educação por idade …… 84
Gráfico 14 – Dados relativos aos Encarregados de Educação por sexo ……... 85
Gráfico 15 – Dados relativos ao grau de parentesco dos Encarregados de Educação em relação aos alunos …… 86
Gráfico 16 – Dados relativos aos Encarregados de Educação por situação profissional .. 86
Gráfico 17 – Dados relativos às habilitações literárias dos Encarregados de Educação … 87
Gráfico 18 – Dados relativos aos alunos por idade ……... 88
Gráfico 19 – Dados relativos aos alunos por sexo …… 88
Gráfico 20 – Resultados do questionário aos Professores Titulares de Turma …… 90
Gráfico 21 – Resultados do questionário aos Professores das AEC …….. 95
Gráfico 22 – Resultados do questionário aos Encarregados de Educação ……... 97
Gráfico 23 – Resultados do questionário aos Alunos …… 100

SUMÁRIO DE QUADROS

Quadro 1 – Actividades de Enriquecimento Curricular e respectivos tempos no Agrupamento ……..... 70
Quadro 2 – Horário semanal de trabalho dos Professores do 1º CEB do Agrupamento…… 71
Quadro 3 – Caracterização da amostra dos Professores do 1º CEB …… 73
Quadro 4 – Caracterização da amostra dos Coordenadores de Escola ……... 73
Quadro 5 – Caracterização da amostra dos Professores das AEC ……..... 74
Quadro 6 – Caracterização da amostra dos Alunos ……..... 74
Quadro 7 – Caracterização da amostra dos Encarregados de Educação …… 74
Quadro 8 – Escalão etário …….. 75
Quadro 9 – Dados relativos aos Professores por sexo …… 76
Quadro 10 – Dados relativos aos Professores por nível de ensino …… 77
Quadro 11 – Dados relativos aos Professores por situação profissional …… 77
Quadro 12 – Dados relativos aos Professores por habilitação académica …….. 78
Quadro 13 – Dados relativos aos Professores por tempo de serviço …… 79
Quadro 14 – Dados relativos aos Professores das AEC por idade …….. 80
Quadro 15 – Dados relativos aos Professores das AEC por sexo ……... 81
Quadro 16 – Dados relativos aos Professores das AEC por nível de ensino …….. 81
Quadro 17 – Dados relativos aos Professores das AEC por habilitação académica …… 82
Quadro 18 – Dados relativos aos Professores das AEC por habilitação para a docência da disciplina que lecciona …… 83
Quadro 19 – Dados relativos aos Professores das AEC sobre a experiência profissional …….. 83
Quadro 20 – Dados relativos aos Encarregados de Educação por idade ……... 84
Quadro 21 – Dados relativos aos Encarregados de Educação por sexo …… 85
Quadro 22 – Dados relativos ao grau de parentesco dos Encarregados de Educação em relação aos alunos …….. 85
Quadro 23 – Dados relativos aos Encarregados de Educação por situação profissional 86
Quadro 24 – Dados relativos às habilitações literárias dos Encarregados de Educação . 87
Quadro 25 – Dados relativos aos alunos por idade …… 87
Quadro 26 – Dados relativos aos alunos por sexo …….. 88
Quadro 27 – Questões colocadas no questionário aos Professores Titulares de Turma . 89
Quadro 28 – Resultados do questionário aos Professores Titulares de Turma 89
Quadro 29 – Questões colocadas no questionário aos Coordenadores de Escola 92
Quadro 30 – Questões colocadas no questionário aos Professores das AEC 95
Quadro 31 – Resultados do questionário aos Professores das AEC 95
Quadro 32 – Questões colocadas no questionário aos Encarregados de Educação 97
Quadro 33 – Resultados do questionário aos Encarregados de Educação 97

Quadro 34 – Questões colocadas no questionário aos Alunos 99
Quadro 35 – Resultados do questionário aos Alunos 99

SIGLAS E ABREVIATURAS

AEC – Actividades de Enriquecimento Curricular

Art.º - Artigo

ATL – Actividades Tempos Livres

ME – Ministério da Educação

PE – Projecto Educativo

1.º CEB. – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

INTRODUÇÃO

A opção pelo estudo da Escola a Tempo Inteiro e as suas Actividades de Enriquecimento Curricular tem subjacente motivações de natureza pessoal, profissional, institucional e de pertinência/actualidade da temática.

Considerando a nossa condição de educadores de infância com anos de experiência de trabalho nas escolas e tendo presentes na memória responsabilidades assumidas em diferentes órgãos de gestão intermédia e actualmente no órgão de gestão de um Agrupamento de Escolas, temo-nos vindo a confrontar cada vez mais com uma realidade educativa complexa e ambígua.

Dentre estas situações complexas, ressaltam as actuais mudanças na organização das escolas do 1º ciclo, com a implementação da Escola a Tempo Inteiro.

A pertinência deste problema é evidenciada por um conjunto de factores da actualidade educativa decorrentes do Despacho n.º12591/2006, que contempla, expressamente, a importância do desenvolvimento de actividades de animação e de apoio às famílias na educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Com as recentes directrizes do Ministério da Educação, pelas quais a escola passa a estar aberta a "tempo inteiro", no sentido de corresponder à procura social das famílias, as escolas tiveram de se organizar, tornando-se locais onde as crianças permanecem acompanhadas, enquanto as famílias estão a trabalhar.

Deste modo, tornou-se premente a necessidade de compreender as novas formas de estar, no espaço educativo escolar e as novas perspectivas criadas às crianças, aos professores, educadores e encarregados de educação. Despertou-nos assim, desde logo, o interesse para o desenvolvimento de uma pesquisa que nos permitisse compreender melhor a aparente contradição entre os discursos recorrentes da administração educativa, que se esforçam para dar a entender à comunidade educativa que a implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) estão a decorrer com normalidade e sucesso e, por outro lado, as escolas que foram sujeitas a estas

actividades permanecem, em muitos aspectos, envolvidas em rotinas entremeadas pelo descontentamento e pela insatisfação.

Assim, o presente trabalho procura estudar um problema de investigação em educação, pertinente e actual, a Escola a Tempo Inteiro, no quadro mais geral da participação dos vários agentes educativos no sistema e na organização/escola.

Nas escolas do 1.º CEB em que funcionam as AEC prevalece, aparentemente, um misto de insegurança, um certo mal-estar e, mesmo, alguma dose de resistência à mudança.

Apesar disso, e tal como sempre acontece, estas situações convivem com discursos veiculados por professores que dão conta de práticas que poderão configurar o desenvolvimento de acções emancipatórias nas escolas. Este contexto, de certo modo dicotómico, fez convergir a nossa reflexão para a análise das possibilidades emancipatórias das AEC, de modo a podermos investigar a possibilidade destas actividades contribuírem para o sucesso dos alunos e investigar em que medida os professores assumem a responsabilidade de se afirmarem como configuradores e construtores do currículo, expressando a sua condição de autores emancipatórios, no contexto de escolas autónomas, capazes de conceber e implementar projectos curriculares partilhados.

Antes de 1900, a temática das actividades extracurriculares já suscitou interesse a muitos educadores, surgindo várias perspectivas. Muitos educadores consideravam que a escola tinha um objectivo académico e a participação dos alunos nessas actividades não eram consideradas relevantes e benéficas. No entanto, a atenção dos educadores modificou-se nas duas primeiras décadas do século XX, focalizando também a atenção para a importância da escola no desenvolvimento das crianças.

A este respeito, Freitas (1998, p.65), refere: “Em termos de organização curricular, e assumindo que curriculum não é apenas o conjunto de disciplinas leccionado na escola, mas tudo o que a escola promove ou favorece em termos de processo de ensino – aprendizagem para os alunos…”.

Actualmente, as actividades extracurriculares continuam a ser estudadas por alguns investigadores (Barber, Eccles, Stone & Hunt, 2003), relativamente às suas consequências no desempenho académico, em parte

devido ao papel que estas actividades têm na promoção do desempenho académico e na prevenção do abandono escolar.

O objectivo central desta investigação é analisar *em que medida as Actividades de Enriquecimento Curricular, na promoção da Escola a Tempo Inteiro, podem contribuir para a melhoria do sucesso educativo dos alunos do 1.º CEB.*

O registo que procuramos imprimir a este trabalho foi, basicamente, um registo compreensivo, uma leitura tão fecunda quanto possível da realidade, procurando evitar a confusão entre o trabalho analítico e a reflexão prospectiva.

O presente trabalho estrutura-se em duas partes, em conjunto, asseguram a fundamentação teórica e a dimensão empírica do estudo.

Num primeiro momento, introdutório e justificativo, procura-se dar conta da pertinência de um estudo acerca das Actividades de Enriquecimento Curricular no que diz respeito ao seu contributo para o sucesso dos alunos. Apontámos as razões que nos levaram a optar pelo objecto em estudo, registando a questão central da investigação.

No capítulo um abordamos o tema da Escola a Tempo Inteiro e o impacto da implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular na organização das escolas, decorrentes do despacho n.º12591/2006.

O capítulo dois situa alguns referenciais teóricos que orientam a análise deste estudo. Fez-se uma reflexão sobre alguns conceitos, como organização curricular, desenvolvimento profissional dos professores, desenvolvimento curricular, autonomia e projecto educativo. Estes conceitos que se relacionam entre si e que são muitas vezes usados indistintamente nos discursos educacionais e curriculares são imprescindíveis para as escolas que pretendam ser estruturas dinâmicas, capazes de transformarem os ensinamentos teóricos em intervenções eficazes.

Numa época em que se discutem e analisam documentos normativos fundamentais no domínio da direcção e gestão das organizações educativas, consideramos que a problemática do PE e Autonomia continuam a merecer um destaque muito especial, nomeadamente na implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular. Para esta reflexão apoiámo-nos em perspectivas de vários autores como Alves (1992), Barroso (1999), Canário (1992), Carvalho e Diogo (1994), Costa (1999), Vilar (1993) e Leite (2003). Assim e de acordo com

a lei em vigor, o PE pode ser um instrumento onde se vincule a importância das Actividades de Enriquecimento Curricular, com a definição de actividades e objectivos explícitos.

A alegação que ao longo deste trabalho fazemos é, pois, matriciada por pressupostos democráticos que assumem a escola como espaço de criação de saberes, e não apenas como canal de inculcação de uma cultura dominante.

Torna-se, por isso, urgente trabalhar com as escolas no sentido de crescerem e se transformarem em instituições "curricularmente inteligentes" (Leite, 2003) ou aprendentes, que, tal como refere Guerra (2000, p.59), é uma "escola que tem um modelo de ensino partilhado, um projecto de futuro, um estilo de liderança aceite e uma cultura valorativa integrada".

Em conformidade, aderimos, a uma concepção de escola alinhada pelas ideias de uma escola *curricularmente inteligente,* isto é, uma

> "instituição que em vez de se limitar a administrar e a distribuir conhecimentos, na lógica de um pensamento linear e convergente, promove práticas onde se desenvolvem a criatividade e competências de ordem cognitiva, afectiva e social (…), está associada à ideia de autonomia escolar e dos professores, significando essa autonomia um maior conhecimento do contexto em que se está inserido e dos objectivos que se desejam para a acção". (Leite, 2003, pp.124-125)

e no entendimento de Alarcão (2001b, p.11) que caracteriza uma escola reflexiva como uma "organização que continuamente se pensa em si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo".

Realçamos a importância da Escola na vida dos alunos, onde esta não pode restringir a sua função à transmissão de saberes disciplinares, mas sim oferecer situações de aprendizagem, ajudando os alunos a tornarem significativa a experiência. Defendemos uma perspectiva de currículo como projecto aberto, flexível e integrado, tendente a adequar-se à diversidade e a proporcionar uma formação global e significativa que não pode ser só da responsabilidade da escola mas de toda a comunidade vivencial do aluno.

A dimensão organizacional da escola foi também por nós estudada, realçando-se que o clima organizacional tem um efeito directo e determinante sobre a satisfação e rendimento dos membros de uma organização (Teixeira, 1995). O papel das lideranças partilhadas, o trabalho em equipa e uma prática constante de auto–avaliação institucional são determinantes na implementação, coordenação e regulação de inovações e mudanças. E são estas inovações, decorrentes de processos de trabalho cooperativo e colaborativo entre professores e de "dinâmicas comprometidas, que vão transformando as escolas em comunidades reflexivas dotadas de autonomia" (Leite, 2000, p.10).

Prosseguimos com uma reflexão sobre o papel dos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares, interrogando os sentidos de profissionalidade docente, no quadro de um paradigma orientado pelos princípios da gestão curricular e de uma acção colectiva. Realçamos, assim, a importância da existência de numa equipa de profissionais empenhados que assumam progressivamente a autonomia e o rumo da mudança (Alonso, 2001).

No ponto seguinte, o desenvolvimento do projecto ensino e de aprendizagem, fazemos referência ao currículo como projecto formativo integrado pressupõe uma concepção de currículo que procura romper com uma lógica compartimentada do saber por disciplinas, e caminha no sentido de uma visão de escola que privilegia a participação, a responsabilização, a negociação e o compromisso, que favoreça o trabalho colaborativo entre toda a comunidade, facilitando a interpretação e a compreensão das realidades.

Na segunda parte do trabalho, abordam-se as questões metodológicas (per)seguidas ao longo do processo de investigação. É indicada a problemática, a amostra da população do nosso estudo e dados de caracterização dos respondentes. De seguida procede-se à apresentação e discussão dos resultados dos inquéritos.

Por último, são tecidas algumas considerações finais.

PARTE I
FUDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1
A ESCOLA A TEMPO INTEIRO E AS ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

Neste capítulo apresentamos um programa que se insere na prioridade dada pelo Ministério da Educação à melhoria das condições de ensino e aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. Foram implementadas um conjunto de vastas medidas, que vão desde a definição dos tempos lectivos mínimos a afectar às várias áreas que lecciona o professor do 1.º ciclo, até à implementação de Actividades de Enriquecimento Curricular nas Escolas.

1.1 Um olhar supervisivo sobre a Escola a Tempo Inteiro

O conceito de Escola a Tempo Inteiro começou a ser usado recentemente em educação, mais propriamente, com a publicação do despacho da Ministra da Educação n.º 12591/2006, de 16 de Junho. Este despacho 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 ciclo do ensino básico. Regulamenta também o Art. 9º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, e cria o Programa de generalização das Actividades de Enriquecimento Curricular.

> "As escolas, no desenvolvimento do seu Projecto Educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação" (Art. 9º. Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro).

Assim, o objectivo era de generalizar as Actividades de Enriquecimento Curricular, proporcionando aos alunos uma ocupação plena do tempo passado

na escola e reforçar o desenvolvimento das competências do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), corporizando, desta forma, a Escola a Tempo Inteiro.

Esta nova organização nas escolas é assumida pelo Ministério da Educação, pela primeira vez, no ano lectivo 2005/06, com a implementação do Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos de escolaridade. Para além desta actividade, os estabelecimentos de ensino tiveram a oportunidade de organizar actividades de carácter facultativo e de natureza lúdica e cultural, após o tempo lectivo.

No final desse ano lectivo, não foi realizada pelo Ministério da Educação (ME) nenhuma avaliação sobre a organização e desenvolvimento das actividades que as escolas conseguiram disponibilizar aos seus alunos.

Essa ausência de uma cultura de avaliação, por parte da Administração Educativa Central, tem criado nas escolas, nos professores e na sociedade em geral, uma ideia de descrença quanto à eficácia de algumas medidas.

A este respeito, Bolívar (2007, p.17) lembra-nos que nas últimas décadas se vivem situações complexas e difíceis que levaram a que já não confiemos em caminhos expeditos que conduzam à consecução da mudança educativa, "…as alternativas mantidas até há pouco (centralizado versus descentralizado, top-down vs. bottom-up, pressão vs. compromisso, qualidade vs. equidade, etc) se dissolveram", o que parece ter conduzido para que "as crónicas da mudança educativa" se tenham vindo a preocupar mais com o "porquê de algumas das melhores tentativas terem fracassado do que em propostas de caminhos reais que conduzam ao sucesso garantido". ibidem

No ano lectivo 2006/07, o ME implementou Actividades de Enriquecimento Curricular nas Escolas do 1.º CEB, as quais já se popularizaram sob a designação de AEC, com o objectivo de garantir um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo e promover a articulação entre o funcionamento das Escolas e o apoio às famílias.

O Ministério da Educação entendeu que o alargamento e a generalização da escola a tempo inteiro são fundamentais para tornar os horários dos estabelecimentos de ensino mais compatíveis com as necessidades das famílias e proporcionar novas oportunidades de aprendizagem aos alunos deste nível de ensino.

Para isto, as escolas tiveram de alargar o seu horário, de cinco para o mínimo de oito horas diárias. Deste modo, as actividades de apoio ao estudo, ensino de Inglês, actividade física e desportiva, ensino da música e outras expressões artísticas, com a duração de quarenta e cinco minutos cada, foram actividades que os agrupamentos de escolas tiveram de colocar à disposição dos seus alunos.

Segundo as orientações ministeriais, as escolas do 1º ciclo tiveram de incluir, nos seus planos de actividades, o imperativo de apoio ao estudo, administrado pelos professores titulares de turma, com a duração obrigatória de noventa minutos semanais.

A supervisão pedagógica é da responsabilidade dos professores titulares de turma, aos quais compete efectuar o acompanhamento da execução de actividades de enriquecimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta actividade de supervisão pedagógica, realizada nas horas da componente não lectiva de estabelecimento do docente, deve privilegiar os seguintes aspectos: programação das actividades, acompanhamento das mesmas, através de reuniões com os respectivos dinamizadores, avaliação da sua realização, concretização de actividades de apoio ao estudo e reuniões com os encarregados de educação.

A supervisão pedagógica tem, neste contexto, um papel fundamental. Segundo Oliveira (2001, p.48), assinala uma nova dimensão que está relacionada com a escola:

> " O conceito de escola orientada para o reforço da sua autonomia e, nesse sentido responsável pela qualidade pedagógica do projecto educativo que norteia toda a acção dos seus profissionais leva-nos a enquadrar o conceito de supervisão no contexto mais amplo da escola, enquanto comunidade educativa, e da sua dinâmica pedagógica e administrativa".

Esta nova dimensão do conceito de supervisão visa a melhoria da qualidade de toda a comunidade educativa.

A propósito de supervisão, Alarcão (2001b, p.19), refere que:

> "As competências supervisivas (técnicas e humanas) são necessárias no apoio à elaboração de projectos, à gestão do currículo, à resolução colaborativa dos problemas, à aprendizagem em grupo e à reflexão formativa que deve acompanhar esse processo, à avaliação e monitorização, ao pensamento sistemático sobre os contextos de formação e sobre o que é ser escola".

Assim, a Supervisão pedagógica e o professor/supervisor assumem uma relevância fundamental, pois passam a estar ligados, fruto da crescente autonomia das escolas e do novo papel que estas têm na sociedade, a situações de melhoria da qualidade de todas as aprendizagens.

Alarcão (2001a, p.233) para além da formação inicial estende o conceito do supervisor a outras realidades, deste modo, o supervisor surge como "um líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros".

Também para Oliveira–Formosinho, o supervisor surge como um líder ou facilitador, a sua acção pode desenrolar-se quer ao nível da integração de novos professores na profissão quer também ao nível dos membros do departamento. De acordo com Oliveira – Formosinho (2002, p.24):

> "O supervisor contemporâneo procura estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e a interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa, para benefício de todos os alunos."

No plano curricular, a publicação de um despacho, definindo "Orientações para a gestão curricular do 1.º CEB " veio determinar a fixação de tempos mínimos para a Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Áreas das Expressões e restantes áreas, abrindo caminho ao fim da especificidade do 1.º CEB, traduzida no seu carácter transversal, transdisciplinar e globalizante. Neste sentido, poderemos afirmar que o 1.º Ciclo está a ser alvo de uma profunda mudança, quer no plano curricular, quer

no plano da organização do trabalho dos professores, neste caso decorrentes essencialmente da implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular, neste sector de ensino.

A oferta de mais duas horas diárias de actividades educativas às crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico parece trazer potencialidades de enriquecimento educativo; no entanto, não podemos esquecer que a criança, para se desenvolver, precisa de tempo para descansar e tempo para brincar.

Uma das hipóteses para conciliar estes dois objectivos parece ser o de oferecer às crianças actividades educativas, com uma pedagogia diferente das aprendizagens escolares, realizada em espaços diferenciados da sala de aula, dando a possibilidade ao encarregado de educação de escolher as actividades que pretende que o seu educando frequente.

Os princípios genéricos previstos no nosso sistema educativo apontam que não basta garantir à comunidade escolar apenas o acesso aos saberes, através de áreas disciplinares, mas que é necessário introduzir na escola outras áreas de educação, não necessariamente disciplinares, no curriculum dos alunos.

A introdução do não disciplinar vem permitir, em princípio, evitar o encerramento da escola nos limites estritos dos conhecimentos disciplinares, abrindo-a sempre a outras dimensões possíveis do desenvolvimento humano e da formação pessoal. As Actividades de Enriquecimento Curricular podem ajudar os professores a fazer opções, a questionar, a problematizar, a conceptualizar o ensino numa perspectiva de política curricular, como um processo que envolve também as decisões da escola e a dos seus profissionais. Trata-se de um processo que envolve a realização de práticas concretas (Ball, 1997).

Vários autores afirmam que, embora o currículo e o extracurrículo sejam vistos como domínios separados da educação, a linha entre eles é pouco nítida, uma vez que os objectivos são comuns. A este respeito, Freitas (1998, p.65) refere:

> "Em termos de organização curricular, e assumindo que *curriculum não* é apenas o conjunto de disciplinas leccionado na escola, *mas tudo o que a escola promove*

> *ou favorece em termos de processo de ensino – aprendizagem para os alunos,* tem muito pouco sentido insistir em actividades de complemento curricular (…). Não está em causa, por uma questão de coerência, considerá-las como complemento de algo de que devem ser parte integrante".

A separação entre o disciplinar e o não-disciplinar tende a desaparecer, através de uma política de integração de saberes e de um currículo pluridimensional. Para Ribeiro (1990, p.80):

> "A oposição entre actividades curriculares e extracurriculares ou de complemento curricular tende a desaparecer, uma vez que umas não mais representam do que meios directos ou indirectos para a formação integral dos educandos, visando a realização pessoal e social".

Em consequência, a institucionalização das Actividades de Enriquecimento Curricular reforça, na escola, a ideia que a acção educativa tem de ser cada vez mais uma acção educativa integradora. Patrício (1996), apesar de continuar a considerar a dimensão extracurricular, reconhece a necessidade da sua integração, uma vez que a "acção educativa é, por sua natureza, integradora. Por conseguinte, todas as actividades educativas promovidas pela Escola e nela desenvolvidas devem obedecer ao princípio de integração, relacionando-se dialecticamente entre si" (p.128).

Ou seja, o sistema educativo apresenta ao sistema escolar a possibilidade de manter no seu interior espaços curriculares de utopia, de apetência por outros saberes e fazeres, de desejo de diferença, de variados modos de estar, em suma, de um desenvolvimento global e harmonioso dos alunos.

No entanto, a Escola a Tempo Inteiro, com a implementação de Actividades de Enriquecimento Curricular, tem sido objecto de muita discussão e alguma desconfiança, tanto por parte dos professores como por parte da comunidade escolar, que sentem constrangimentos para pôr em prática esta nova necessidade educativa.

As mudanças sociais, políticas e culturais decorrentes do fenómeno da globalização introduziram alterações significativas nos modos de pensar a Educação e o Currículo, nos modos de organização e de gestão das instituições escolares e, por conseguinte, nos modos de ensinar e aprender. Desse ponto de vista, os professores, enquanto actores principais do campo educativo, têm estado no centro deste cenário, e, muitas vezes, no centro de alguma polémica.

Acreditamos que a medida Escola a Tempo Inteiro, enquadrando-se na dimensão social do acto de educar, poderá constituir-se como um meio de alcançar o princípio de igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso para os alunos. Porém, a imagem que em torno dela se criou inscrevem-na numa racionalidade tecnicista, porquanto parecem reduzi-la a um entendimento limitado ao acréscimo de actividades para os alunos e, do ponto de vista de alguns professores, mais trabalho e mais tarefas. Talvez isto tenha a ver, por um lado, com o factor tempo, de que fala Hargreaves (1998), e a interferência que este tem no exercício profissional docente, e, por outro lado, com um certo sentimento de perda de um estatuto social que os professores alcançaram e que sentem estar-lhes a fugir.

Parece assim que estamos perante dois tipos de situação: por um lado, os professores têm de cumprir um leque diversificado de tarefas e de actividades para que são solicitados, muitas delas de cariz meramente burocrático e asseguradas quase sempre também numa lógica de "colegiabilidade burocrática" (Pérez, 1998) e que são sentidos pelos professores como trabalho que os "desqualifica"; por outro, responder eficazmente à função de ensinar, pela qual são avaliados social e politicamente e que parece garantir aos professores o tal reconhecimento e estatuto social de "bons profissionais".

Consideramos importante investigar no âmbito desta temática, no momento em que se reforça o papel da escola como um espaço ideal de desenvolvimento local e se pretende que ela se abra mais à própria comunidade, incentivando o ressurgimento de iniciativas locais.

Assim, de acordo com uma concepção de escola autónoma, as Actividades de Enriquecimento Curricular não deveriam surgir de acordo com os seus projectos educativos, como práticas educativas compatíveis com o

regime de autonomia das escolas, através de processos democráticos de tomada de decisões, assegurando-lhes condições para promoverem a articulação da escola com a família?

A conquista de autonomia, pelos actores educativos, surge, não apenas pela possibilidade do Decreto-Lei n.º 115 – A/98, de 8 de Maio, de elaboração de um projecto educativo próprio, mas como uma aposta para introduzir processos e práticas de inovação curricular. É deste modo que, com o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, se reforça esta ideia:

> "No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual será desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma (introdução, p.2).

Neste contexto de autonomia, o projecto educativo é um instrumento fundamental da política interna da escola, apresentando as linhas orientadoras da sua actividade educativa, em conformidade com as linhas orientadoras da política nacional.

1.2 Síntese do Capítulo

Neste capítulo é apresentado o conceito consignado e regulamentado recentemente nos normativos legais (Despacho n.º1259/2006, de 16 de Junho e art.º 9º do Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro), que decorre da reflexão e consequente reconhecimento das profundas mutações sociais que têm a sua génese na segunda metade do século XX e aceleram e aprofundam a partir da década de 90, numa dinâmica imparável accionada pela generalização das novas tecnologias, subsequente revolução no mundo do trabalho e concomitante fenómeno da globalização.

Vários pensadores da área das Ciências da Educação há muito se debruçavam sobre a problemática dos saberes ministrados pela escola, equacionando a aparente dicotomia entre o(s) saber(es) disciplinar(es) curriculares e os extracurriculares, sendo variegadas as perspectivas.

De acordo com os diversos pontos de vista, as supracitadas actividades de complemento/enriquecimento curricular, ora se enquadravam num acervo cultural indissociável de uma comunidade escolar; ora se constituíam como um corpus educativo da responsabilidade da comunidade mais restrita e privada – a família –; ora para corporizarem uma parte integrante do projecto educativo imputável à escola.

Prevaleceu esta última opção, uma vez que as AEC são hoje, pelo menos a nível de discurso dominante, uma componente integrante do currículo, assumindo a iniciação à aprendizagem do Inglês e as actividades de apoio ao estudo de carácter obrigatório.

A supervisão e avaliação daquelas actividades serão da responsabilidade do(a) professor(a) titular da turma e implicarão os tempos de planificação, coordenação e reunião com os diferentes agentes no terreno.

Constituindo toda esta mudança – Escola a Tempo Inteiro/AEC – numa alteração profunda na gestão do tempo dos docentes, implorando ainda numa reformulação a nível de organizacional e executivo, pela logística subjacente no concernente aos recursos; humanos, espaciais e horários; contribuiu para a existência de um mal-estar difuso e, em alguns casos de uma certa resistência dos agentes implicados.

A Escola a Tempo Inteiro/AEC têm, contudo grandes virtualidades como força motriz de inovação, pelas dinâmicas de autonomia, reflexão e criatividade que, necessariamente, pressupõem a par do espírito de equipa e cooperação inter pares e com entidades da comunidade educativa próxima – Encarregados de Educação, autarquia… – ou alargada, através do estabelecimento de parcerias.

CAPÍTULO 2
À PROCURA DA QUALIDADE NAS ESCOLAS

Neste capítulo pretendeu-se fazer uma reflexão sobre alguns conceitos, como organização curricular, desenvolvimento profissional dos professores, desenvolvimento curricular, autonomia e projecto educativo. Estes conceitos que se relacionam entre si e que são muitas vezes usados indistintamente nos discursos educacionais e curriculares são imprescindíveis para as escolas que pretendam ser estruturas dinâmicas, capazes de transformarem os ensinamentos teóricos em intervenções eficazes.

2. 1 A escola como instituição aprendente

Parece ser um lugar comum a ideia de que hoje a escola se defronta com um leque de desafios, ainda que não exista consenso e os debates que têm marcado as agendas, quer da opinião pública em geral, quer dos professores e de alguns académicos, em particular, são disso ilustrativos, quanto ao modo como ela se deve organizar no sentido de responder àqueles mesmos desafios.

Numa perspectiva de escola autónoma, inovadora, esta deve ser um espaço de construção, desenvolvimento e avaliação dos seus projectos, tendo em vista a prioridade na qualidade do ensino-aprendizagem na formação integral dos seus alunos e onde se interpenetram as componentes curriculares disciplinares, não disciplinares e as de enriquecimento curricular.

Contudo, para encararmos a educação como prioridade, afirmam Vasconcelos e Brito (2006, p.84), “é preciso que todo o país a assuma como tal não só no discurso” e passa a olhar para a escola como espaço que permite concretizar essas intenções.

Na primeira metade do século XX, que marca o período da escola de certezas, esta funcionou como uma instituição orientada para valores, princípios e normas previamente fixadas de acordo com um padrão de sociedade fortemente elitista, procurando formar cidadãos para se integrarem nos lugares que a sociedade lhes destinou.

Neste sentido, é preciso continuar a “desmontar as estruturas da escola pública, criadas para impor uma aparente homogeneidade dos alunos e do currículo”, e questionar o ensino simultâneo e o regime de classes que são ainda os elementos centrais da escola dos nossos dias (Barroso, 1999, p.89).

O discurso educativo, hoje como ontem, passa por uma constante e quase obsessiva referência à “mudança que estamos a atravessar e à premência de nos ajustarmos a essa mudança” (Roldão, 1999, p.45).

É evidente que estas mudanças, ao reflectirem-se nas escolas, vão repercutir-se na forma de conceber e estar na profissão. As funções docentes têm vindo a alargar-se e hoje, o professor tem que ser educador, especialista do desenvolvimento e da aprendizagem, técnico do desenvolvimento curricular, avaliador, orientador escolar, inovador, investigador e agente de mudança social. Ora toda esta panóplia de campos de intervenção exige novas atitudes e novas maneiras de estar na profissão, exigindo também novos saberes e saberes-fazer.

A Escola que, originalmente, dava resposta só a alguns, os mais privilegiados, que a ela tinham acesso, ficou, assim, permeável a todas as classes sociais e passou a viver uma situação, até então desconhecida, que foi o fenómeno da multiculturalidade.

A coexistência/convivência, na escola, de diferentes culturas, de diversas formas de ser e de estar, veio pôr em causa a estrutura organizativa e curricular (escolar) que havia sido pensada para uma população com características diferentes daquela que agora acolhe.

Os currículos etnocêntricos e monoculturais, característicos daquela escola, revelam-se completamente desajustados, contribuindo, com outros factores, para o crescimento das taxas de insucesso e abandono escolar.

Face a este estudo da situação do ensino básico, há, de certo modo, a ideia e é comum o discurso que considera imperiosa a efectivação de uma mudança.

Face à mudança de que todos constantemente falamos, importa referir que a mudança na escola nunca ocorre contra os seus actores ou sem eles. É neste sentido que uma escola para todos tem de questionar constantemente o seu papel, a formação que oferece; no fundo, a sua função na sociedade e a natureza das suas práticas numa cultura em mudança. Ou seja, encontrar

dinâmicas que visem a construção de uma “escola mais humana, criativa e inteligente” (Alonso, 2001, p.23).

Um dos principais factores que tem sido apontado para o fracasso da escola actual é o seu formato curricular e organizativo que se tem, de certo modo, perpetuado, quando foi pensado para grupos homogéneos e bem definidos, alunos organizados por turmas para serem ensinados como se todos fossem iguais.

Confrontados com a adversidade escolar face às propostas de ensino-aprendizagem homogeneizadas, pede-se aos professores que despertem para uma necessidade de mudança nas suas práticas, desconstruindo projectos de trabalho e inferindo os verdadeiros constrangimentos.

Para Correia (2000, p.12), falar de diversidade educacional é falar de “adequação pedagógica e, se quisermos, de adequação curricular, que nos permita planificar tendo em conta as características e necessidades dos alunos e as características dos ambientes onde eles interagem.”

Perante a diversidade cultural dos alunos, Leite (1996) refere que o desenvolvimento do currículo, atendendo a um contexto multicultural, terá como base a centralidade no aluno, cuja estrutura parte de experiências vividas por eles mesmos e que estimulem a construção participada do saber, o espírito crítico e o debate de ideias, favorecendo um clima de valorização e respeito pelo outro.

Contudo, com o alargamento da escolaridade obrigatória, que tornou mais longo o tempo de permanência na escola e se ampliou a novos elementos da sociedade, a escola passou a debater-se com um grande desafio: o de responder satisfatoriamente a todos, garantindo-lhes o acesso básico à informação e ao conhecimento, requisitos fundamentais para o desenvolvimento pessoal e para a inclusão e o bem-estar sociais.

Assim, o papel que a Escola desempenha na vida das crianças tem-se diversificado e alargado às suas componentes sociais, tradicionalmente cometidas às famílias ou às redes sociais de parentes e/ou vizinhos, como era o caso, até há bem pouco tempo, das refeições e da ocupação dos tempos livres. Dadas as transformações a nível familiar, educativo e urbano, a instituição escolar tem vindo a deixar de ser entendida como o único espaço de educação, de saber e de cultura, nomeadamente, quando, no final do século

XX, se assiste à emergência de um conjunto de outras instituições de carácter lúdico (ludotecas, ATL´s, associações culturais e recreativas) que, em paralelo à Escola, têm assumido evidentes protagonismos educativos, no que respeita aos tempos e actividades consignados como extra-lectivos, uma vez que visam suprir carências e necessidades familiares, numa perspectiva de substituição ou complemento.

Num percurso que passou pela industrialização, por novas formas de poder, a sociedade não pode ficar permanentemente à margem, da evolução científica e tecnológica, das transformações culturais, entre outras, a nível mundial.

Deste modo, a escola teve, que democratizar-se, para melhor se adaptar ao novo público. Mas será que a escola se transformou para receber estes novos alunos? Ou reorganizou-se de forma a manter os mesmos princípios e conceitos?

Bolivar (2000, p.171) refere que nas últimas décadas aprendemos que "mudar as estruturas formais não é o mesmo que mudar normas, valores, convicções – numa palavra: a cultura escolar dominante". Esta cultura de ensino e aprendizagem tão arreigada é difícil de mudar. As perspectivas ecológicas e culturais da inovação sugerem como núcleo de mudança a cultura organizacional, que significa dar prioridade aos valores, modos de trabalho e expectativas partilhadas na acção diária.

O contexto educativo actual é um contexto de mudança que se nos impõe e nos exige a capacidade de lidar com ela.

Falar de problematizar a autonomia num contexto de mudança é falar da possibilidade de a escola poder exercer as suas competências num quadro de uma gestão descentralizada. Podemos dizer, como Freire (1997, p.47), que exercemos autonomia pedagógica quando orientamos as nossas práticas para a formação de sujeitos capazes de decisões livres, conscientes e responsáveis, tornando-se assim "presenças marcantes no mundo".

No entender de Alonso (2001, p.23), o conceito de organização que aprende é um "potencial poderoso para conceptualizar o fenómeno da mudança, no âmbito das instituições educativas", pois tem subjacente, por um lado, a ideia de que os seus "membros aprendem individual e colectivamente

por forma a construírem mudanças, e por outro, a ideia de que a escola, enquanto organização, não é estanque e se vai mudando" (Leite, 2000, p.2).

A escola, entendida como organização ecológica que aprende em interacção com o meio, é aquela que, ao facilitar a aprendizagem contínua dos seus membros, se vai transformando gradualmente através do questionamento e da reflexão, em todas as suas dimensões (organização, orientação e gestão) com vista ao desenvolvimento integral dos seus alunos.

Para Guerra (2000), as escolas têm de aprender, têm de romper com a dinâmica obsessiva do ensino, assumindo uma inquietante interrogação sobre a aprendizagem. Essa aprendizagem significa saber ensinar, saber a quem se ensina e onde se processa esse ensino. Mas o desejo e a responsabilidade de aprender só serão eficazes se nascerem da própria escola, se forem aprendizagens institucionais, integradas em estruturas e dinâmicas capazes de transformar os ensinamentos teóricos em intervenções eficazes.

Se é importante acreditar que as escolas devem e podem aprender, não é menos necessário que as políticas educativas assim o concebam. Esse reconhecimento deve traduzir-se na ocorrência das condições necessárias à sua concretização, nomeadamente esse impulso de colaboração e reflexão comprometida que exige, na opinião de Guerra (2000, p.16), a existência nas escolas de "equipas de profissionais empenhadas e uma direcção ascendente, democrática, aglutinadora e entusiasta".

Neste processo de inovação e mudança, e num contexto de desenvolvimento curricular centrado na escola, a participação de toda a comunidade educativa e em especial dos alunos desempenha um papel crucial para que a escola cresça, aprenda e melhore, assumindo a responsabilidade de proporcionar a todos sucesso escolar.

Para o autor acima referido (*Idem*), são três os níveis de incidência que a reflexão e o compromisso pretendem alcançar: "O professor que hoje trabalha na escola com a sensação de que realiza uma tarefa problemática, pouco valorizada e sem qualquer esperança. A escola na qual as equipas de profissionais se desdobram e multiplicam para realizar um projecto partilhado e apaixonante. A sociedade que espera da escola um incentivo para continuar em frente com esperança".

Torna-se, por isso, urgente trabalhar com as escolas no sentido de crescerem e se transformarem em instituições "curricularmente inteligentes" (Leite, 2003) ou aprendentes, que, tal como refere Guerra (2000, p.59), é uma "escola que tem um modelo de ensino partilhado, um projecto de futuro, um estilo de liderança aceite e uma cultura valorativa integrada". É uma instituição "que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior porque nela ocorrem processos de tomada de decisões participados pelo colectivo escolar e que, simultaneamente, estruturam o ensino e a aprendizagem em processos de comunicação real (...) que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade" (Leite, 2000, p.3). Desta forma, a escola como instituição aprendente assume o currículo como projecto aberto, flexível e integrado, tendente a adequar-se à diversidade e a proporcionar uma formação global e significativa a todos os alunos.

Independentemente da iniciativa de mudança vir do exterior ou interior da instituição, é necessário que a escola se aproprie dela e a incorpore nas suas estruturas de funcionamento, no sentido de, perante a diversidade, desenvolver inovações capazes de oferecer a cada aluno um currículo e condições de aprendizagem adequadas às suas necessidades, única forma de possibilitar o sucesso educativo, diferenciado para todos.

Nesta perspectiva, uma escola entendida como instituição aprendente assume como núcleo central a inovação e a mudança, cuja razão de ser é a melhoria da qualidade da educação, dependendo esta do cruzamento de quatro pilares fundamentais: a organização curricular, a dimensão organizacional da escola, o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento do projecto de ensino e de aprendizagem.

2. 2 A Organização curricular

A sociedade cognitiva impõe novas solicitações e a escola não pode continuar a fazer aquilo que sempre fez, como se nada tivesse mudado e como se a sua função fosse sempre a mesma. Aquilo de que os alunos necessitam, da parte da escola, não é tanto a informação, sem dúvida necessária, mas a capacidade e as competências para a procurarem, organizarem e interpretarem, dando-lhe sentido. Perante isto, a escola não pode restringir a

sua função à transmissão de saberes disciplinares, mas sim oferecer situações de aprendizagem, ajudando os alunos a tornarem significativa a experiência. Assim, a escola como instituição aprendente deve, em interacção com o meio envolvente, estabelecer a articulação com as diferentes instituições de difusão cultural e também com os diferentes agentes da comunidade próxima e alargada, ligando tanto quanto possível a escola com o mundo exterior.

A possibilidade de adaptação do currículo nacional aos contextos locais é uma questão à qual o Ministério da Educação parece ter vindo a mostrar alguma sensibilidade ao enunciar políticas que conferem maior protagonismo à escola e aos professores, ainda que, como sabemos, muitas delas não passem do domínio de intenções. Nesta linha, Bolívar (2007, p.46), considerando que não há soluções simples nem mágicas, argumenta que o "processo de mudança é sempre complexo e contingente (…), dependente de contextos, escolas e políticas" e não pode "ser englobado num único modelo".

Neste sentido, integra uma perspectiva de currículo como projecto aberto, flexível e integrado, tendente a adequar-se à diversidade e a proporcionar uma formação global e significativa que não pode ser só da responsabilidade da escola mas de toda a comunidade vivencial do aluno.

Esta visão do currículo, integrada numa perspectiva ecológica e comunitária da educação, através de uma colaboração articulada com as famílias, entidades locais, associações e instituições culturais, é que permitirá aos alunos reflectir sobre as experiências quotidianas e transformá-las em experiências culturais.

Estamos, então, perante uma "concepção de aluno como construtor de conhecimento e de atitudes adequadas, desenvolvendo estratégias cognitivas e sociais que lhe permitam aprender a aprender, num contexto de colaboração e de solidariedade", (Alonso, 2001, p.34), através da participação, entre outras iniciativas, em projectos de intervenção.

Nesta perspectiva, fazer a gestão integrada e flexível do currículo, implica a utilização de processos de participação e colaboração, através dos quais se possa reflectir e questionar os princípios educativos que orientam as práticas pedagógicas; analisar e diagnosticar as necessidades e interesses dos alunos; clarificar as capacidades e competências que se pretendem desenvolver; seleccionar e organizar os conteúdos de acordo com critérios de

globalização e de relevância; optar por metodologias que estimulem a implicação activa de todos os alunos em processos investigativos, reflexivos e colaborativos; procurar ou construir materiais diversificados; encontrar formas de acompanhar o percurso dos alunos através de uma avaliação contínua e formativa e rever periodicamente a adequação teórica e prática das actuações dos professores.

Trabalhar com esta concepção de currículo como projecto a construir, implica não só rever permanentemente os conteúdos de aprendizagem dos alunos, mas também partir da própria história da escola, "quem somos", perspectivando "o que pretendemos", definindo os objectivos e os conteúdos de acordo com as novas exigências dos alunos como pessoas inseridas na sociedade onde vivem "como nos organizamos", ou seja, os processos e estruturas organizativas que se vão utilizar e "como sabermos que estamos no rumo certo", os dispositivos de avaliação e de reflexão que acompanharão o percurso educativo dos alunos (*Idem*).

Esta forma de desenvolvimento do currículo requer, para além de uma actualização permanente dos conhecimentos por parte dos professores, uma atitude constante de trabalho em equipa, e uma atitude permanente de investigação-acção em que as atitudes de pesquisa e de reflexão num contexto de participação e colaboração se constituem como constructos imprescindíveis para a mudança e para a aprendizagem.

2.3 A Dimensão Organizacional da Escola

Qualquer organização é distinta das suas análogas, com um clima peculiar que a cunha, "é independentemente do seu tamanho, do seu grau de centralização, do seu tipo de liderança, com personalidades diversas e diferentes atitudes face a um trabalho comum" (Teixeira, 1995, p.458).

Deste modo, um clima participativo e aberto às mudanças produz um clima de convivência agradável que estimula o empenho, bem como as apostas em programas de formação e de aperfeiçoamento.

O ambiente de trabalho constitui um elemento fundamental na definição dos estímulos e das coacções à actividade dos actores escolares.

Neste sentido, conclui Teixeira (1995, p.460), que nas escolas onde "existe um sentido de partilha e de cooperação, hábitos de trabalho em comum, espírito de equipa, existe também maior motivação dos diversos actores do processo educativo".

Para que "uma escola que ensina se converta numa instituição que aprende", esta precisa de integrar características que viabilizem uma cultura de reflexão (Guerra, 2000, p.59). Estas características não surgem por geração espontânea ou pelo voluntarismo de uns poucos. Algumas relacionam-se com as condições estruturais que o poder central confere às escolas, a autonomia que não deve significar afastamento, mas sim maior apoio que poderá passar por mais diálogo, menos burocracia, pela celebração de protocolos de cooperação administrava e financeira; outras ligam-se à capacidade de organização da instituição e muitas outras dependem das atitudes dos actores envolvidos.

O desenvolvimento de todas estas características é que permite à escola trabalhar todas as suas potencialidades, enquanto instituição aprendente, através "da definição de metas claras e expectativas partilhadas, da participação da cultura de colaboração, da liderança efectiva e da abertura ao meio" (*Idem*).

Tal como diz Guerra (*Idem*) a "escola que aprende tem um modelo de ensino partilhado, um projecto de futuro, um estilo de liderança aceite e uma cultura valorativa integrada". É uma instituição "que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo colectivo escolar e que, simultaneamente, estruturam o ensino e a aprendizagem em processos de comunicação real (e, portanto, não um discurso unidireccional) que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade" (Leite, 2000, p.3). É uma instituição que gere autonomamente o processo de ensino-aprendizagem, "tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desempenhar pelos alunos (...), adequando-o às necessidades diferenciadas" do contexto escolar (*Ibidem, p.6*).

A colegialidade, como característica dominante nesta concepção de escola, desenvolve-se numa abordagem cooperativa, criativa, permeável e flexível, através da qual todos aprendem. A estas características que exigem

autonomia, estabilidade de pessoal e recursos materiais e humanos, associa-se uma liderança forte, com coragem de decisão, que assuma os riscos inerentes à implementação das mudanças (Guerra, 2000). Para isso, é preciso romper com as rotinas predominantes na escola, alterando atitudes e comportamentos, espaços, formas de relacionamento interno e com o meio envolvente. É preciso criar ambientes de democracia participativa e representativa que têm na sua génese a aceitação de normas e finalidades comuns, pois deles dependem os níveis de participação dos actores educativos.

O papel das lideranças partilhadas, o trabalho em equipa e uma prática constante de auto–avaliação institucional são determinantes na implementação, coordenação e regulação de inovações e mudança. E são estas inovações, decorrentes de processos de trabalho cooperativo e colaborativo entre professores e de "dinâmicas comprometidas, que vão transformando as escolas em comunidades reflexivas dotadas de autonomia" (Leite, 2000, p.10).

2.4 O Desenvolvimento Profissional dos Professores

As mudanças a nível curricular e organizativo que se pretende que venham a produzir uma inovação necessária à renovação de atitudes por parte da escola, exigem também uma mudança de atitude por parte do professor. Deste modo, novo papel é atribuído ao professor, neste contexto de mudança. Até agora ele tem sido encarado, fundamentalmente, como o executor de decisões e de propostas de mudança que lhe são exteriores.

A discussão em torno do sentido da profissionalização do trabalho docente é uma discussão complexa e que encerra em si ambiguidades e tensões.

Tardif e Lessard (2005, pp.26-27) salientam que foram realizados estudos neste domínio e ficou demonstrado que muitos professores se sentem:

> "…pouco valorizados e a sua profissão sofreu uma queda de prestígio; a avaliação agravou-se, provocando uma diminuição da sua autonomia; a formação profissional é

> deficiente, difusa e pouco relacionada com (as práticas); a participação na vida activa dos estabelecimentos fica reduzida; a pesquisa fica aquém do projecto de edificação de uma base de conhecimento profissional…",

constituindo estes aspectos grandes obstáculos à profissionalização da actividade docente.

O professor tem de, não só possuir os conhecimentos que o habilitam para a prática da sua profissão, mas tem também de compreendê-los, de se apoderar deles, de tal modo que seja capaz de os desconstruir e de os transformar, de maneira a poder contextualizá-los e organizá-los de acordo com as características e aptidões dos alunos a quem se dirigem.

Com os argumentos supracitados, estamos a querer sustentar que o professor não pode ser apenas um consumidor / executor do currículo e de materiais pedagógicos. Ele tem de ser também e principalmente, um produtor / inventor do currículo, de materiais e instrumentos pedagógicos, capaz de inovar e de se adaptar constantemente, de acordo com as situações novas e únicas com que se defronta no seu dia a dia.

Segundo Roldão (2000, pp.60-61) o "essencial é que temos de trabalhar de forma diferente sobre as aprendizagens dos alunos", acrescentando a mesma autora que gerir o currículo "é pensar outras formas de fazer que possam ser mais bem sucedidas e romper com a naturalização que é sempre, em todos os campos, inibidora do pensamento, do conhecimento e da acção esclarecida e crítica".

Não se nasce competente nem se é competente para sempre. A competência profissional adquire-se em contexto, actuando e reagindo perante situações educativas, tantas vezes imprevisíveis, do quotidiano escolar.

Aprender fazendo, interagindo com outros actos educativos e com os seus pares, reflectindo sobre as acções e sobre os processos de modo a poder corrigir rapidamente trajectórias que se revelem menos adequadas, poderão ser o esboço de novos caminhos para uma nova profissionalidade docente.

A colaboração, a investigação e a reflexão são os pilares estruturantes de uma instituição aprendente. O desenvolvimento profissional dos professores assenta, assim, em processos de investigação-acção, experimentação e

reflexão, ou seja, numa formação centrada no contexto de trabalho, estabelecendo uma constante relação entre a teoria e a prática, tendo em conta que a investigação e a resolução da multiplicidade de problemas práticos pressupõem o recurso constante à teoria. Simultaneamente, deverá facilitar a reconstrução das próprias teorias implícitas, através de procedimentos de avaliação e de reflexão permanentes, numa perspectiva de reflexão na acção e reflexão sobre a acção, (Schön, 1992). É através desta reflexão contínua sobre a prática que os professores vão reestruturando o seu conhecimento profissional e elaborando o seu pensamento/acção prático.

Neste continuum, o desenvolvimento de atitudes críticas e reflexivas e de competências interpessoais, através da multiplicidade de interacções, facilitam e promovem a capacidade de trabalho em equipa e as atitudes colaborativas, tão necessárias em termos de melhoria da profissionalidade docente.

É esta formação centrada na análise, discussão, investigação e resolução de problemas que dota os professores de capacidades para a tomada de decisões em áreas fundamentais como o currículo, apostando-se, por isso, num trabalho colegial entre professores, situando-se estes como agentes principais da mudança.

Segundo Day (2003, p.168), "a formação contínua de professores é ainda a forma mais utilizada de desenvolvimento profissional organizada no sentido de proporcionar uma aprendizagem intensiva durante um curto espaço de tempo". Contudo, consideramos que muita das vezes a formação não tem sido um instrumento facilitador do desenvolvimento profissional. Algumas das consequências daí decorrentes são referenciadas por Estrela (2001, pp.136-137):

> "…a fragmentação dos saberes e competências e a falta de coordenação dos projectos formativos, o desfasamento entre o discurso desenvolvimentalista e construtivista da formação, (…) a mercantilização da formação contínua, ligada a mecanismo de oferta e procura sem relação das necessidades reais dos professores e das escolas, mesmo quando nelas realizada, o desvirtuamento da formação contínua em função da necessidade de acumulação de créditos para progressão

na carreira, o relativo fracasso dos Centros de Associações de Escolas na dinamização destas".

Uma instituição aprendente promove, uma concepção cultural e construtivista da formação em que, numa perspectiva colaborativa, os professores desenham o seu processo de desenvolvimento profissional como resposta aos problemas e desafios que a mudança das práticas lhes vai colocando. Uma cultura de colaboração nas escolas, precisa, pois, de ser construída e, para isso, devem "conjugar-se uma série de factores e condições pessoais, organizacionais, de formação e de liderança que levem as pessoas a mobilizar-se em torno de um projecto, em que as incertezas e conflitos inerentes à mudança vão sendo ultrapassados através da procura de certezas situadas e partilhadas numa equipa de profissionais que assume progressivamente a autonomia e o rumo da mudança" (Alonso, 2001, p.39).

Assim, os professores devem envolver-se na identificação das suas necessidades de formação, que deve ser sentida como um processo permanente e do quotidiano e não como um processo pontual, alheio aos projectos profissionais, pessoais e de escola. Para que tal aconteça, é essencial que a formação contínua se estruture em função de projectos de acção e não apenas sobre conteúdos mais ou menos abstractos e académicos.

As novas práticas formativas, numa lógica inovadora, devem promover um diálogo constante entre a investigação e a formação, entre o profissional e o pessoal, entre a prática e a teoria, no sentido de induzir a tão desejada mudança nas práticas lectivas e nos contextos educativos.

2.5 O Desenvolvimento do Projecto de Ensino e de Aprendizagem

A efectivação dos pressupostos enumerados nos capítulos (pontos) concernentes à organização curricular, bem como à dimensão organizacional da escola, depende de um quadro de autonomia que, por sua vez, implica descentralização política decisória e executiva.

O sistema educativo tem tido dificuldade em organizar conteúdos e práticas educativas capazes de instruir e educar todos os alunos. O ensino-aprendizagem deve permitir aos alunos adquirir instrumentos de compreensão

do mundo que os rodeia, de forma a realizarem-se dignamente, enquanto pessoas e membros da sociedade, neste mundo em acelerada mudança.

Desta forma, é necessário repensar a educação, não devendo o processo de ensino e de aprendizagem ser visto como algo estático e parcelar, mas antes dinâmico e interligado. No entanto, "não podemos ignorar que as práticas educativas não dependem apenas dos actores directamente implicados, mas são condicionados por espaços, tempos e sua organização, recursos materiais, etc., e ainda pelas estruturas de poder e pelas políticas educativas". (Peres, 1999, p.122).

Uma instituição aprendente coloca os alunos e a sua aprendizagem no centro do currículo e da acção pedagógica, optando por uma "concepção sócio – construtivista da aprendizagem, que atribui ao aluno um papel central na construção activa e interactiva do conhecimento a partir das suas experiências e concepções prévias", promovendo práticas promotoras de competências de ordem cognitiva, afectiva e social (Alonso, 2001, p.65). Esta concepção de aprendizagem integra uma perspectiva que valoriza e apela à investigação, à resolução de problemas, à aprendizagem interactiva, ao aprender a aprender, ao desenvolvimento de capacidades e atitudes.

Para Freitas (1995), a construção de projectos curriculares integrados pressupõe a assunção da autonomia curricular, legitimando a cultura do quotidiano dos alunos, dos seus saberes, dos seus contextos e dos seus problemas, de modo a obter um projecto formativo coerente. Ainda nesta linha, Beane (2000, p.43) define currículo coerente como aquele que oferece experiências "inesquecíveis" aos alunos. Isto é, construir um currículo integrado é torná-lo significativo para o aluno, para que se torne mais fácil de compreender, de aprender, revendo nele o seu projecto pessoal e social, integrando toda a diversidade cultural, melhorando, enfim, a sua aprendizagem.

Um currículo como projecto formativo integrado pressupõe uma concepção de currículo que procura romper com uma lógica compartimentada do saber por disciplinas, e caminha no sentido de uma visão de escola que privilegia a participação, a responsabilização, a negociação e o compromisso, que favoreça o trabalho colaborativo entre toda a comunidade, facilitando a interpretação e a compreensão das realidades.

Pretende-se, assim, que os alunos aprendam a viver os ambientes, que se preparem para um futuro que se pretende melhor, não só porque se avança para uma sociedade cognitiva, de maior desenvolvimento pessoal, mas também porque se pretende avançar para uma sociedade de maior desenvolvimento e coesão social.

2.6 Autonomia

Toda a formulação do discurso anterior integra os saberes advenientes da prática profissional, na dupla vertente – agente educativo e elemento executivo –, bem como os da fundamentação teórica a que se acedeu em qualquer dos casos, a autonomia oculta como condição sine qua non para a consecução dos objectivos materiais de um projecto educativo.

A autonomia da escola consagra o desenvolvimento de um projecto educativo próprio, iniciativas culturais pedagógicas autónomas, contribuindo para o fortalecimento de uma escola mais aberta e mais forte.

Para Formosinho (1991), a escola educacional autónoma é a escola pluridimensional que dispõe de autonomia no plano curricular, pedagógico e administrativo.

A questão da necessidade de mudar a escola para poder responder a novos desafios perpassa todos os discursos políticos das últimas dezenas de anos em Portugal.

Constantemente o discurso educativo passa por uma constante e quase obsessiva referência à "mudança que estamos a atravessar e à premência de nos ajustarmos a essa mudança" (Roldão, 1999, p.45). Face à mudança de que todos nós falamos, importa referir que a mudança na escola nunca ocorre fora dos seus actores ou sem eles.

De acordo com o Decreto-Lei nº115-A/98 (1998, p.2), a "escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidades em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contudo com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança."

Desta forma, a autonomia é reconhecida como um valor intrínseco à própria escola ou agrupamento de escolas, em benefício da qualidade das aprendizagens dos alunos e do seu desenvolvimento integral, constituindo, não um fim em si mesmo, mas um meio de perseguir, em melhores condições, as finalidades educativas.

No entanto, podemos considerar que, embora a política de autonomia das escolas marque uma alteração da orientação global do sistema educativo português, ela não perde igualmente o seu carácter institucional, pois, ao ser lançada pelo Ministério da Educação, segue a habitual via vertical, própria das reformas educativas num sistema centralizado.

Para que a escola e os professores possam tornar-se produtores de inovação, é preciso existir uma revisão da natureza das relações estabelecidas entre o centro e a periferia, das questões da formação, da relação entre a investigação e a acção prática, passando também pela valorização dos momentos não formais que se vivem na escola.

Neste sentido, de acordo com Rui Canário (1996), é fundamental proporcionar o contacto e o diálogo, directo e horizontal, entre as escolas e os professores, em vez de privilegiar o controlo remoto a partir de uma linha unidireccional, em que a informação vem do centro para a periferia e as escolas são encorajadas a pedir permanentemente informações e esclarecimentos ao centro. Porém, como acrescenta, tal não pode significar a diluição ou o desaparecimento do papel da administração central, mas a atribuição de um papel de regulação divergente que adopte, apoie e integre a criatividade e diversidade das escolas.

Defendemos que a autonomia da escola deve surgir como um "processo colectivo de construção que, não menosprezando os princípios e objectivos do sistema nacional de ensino, se estrutura em função de objectivos específicos da própria escola, determinados em harmonia com as suas especificidades locais" (Morgado, 2000, p.53).

Esta perspectiva implica, assim, o desenvolvimento da capacidade de "escuta" em relação às escolas, numa atitude que, por um lado, poderá contribuir para o espoletar de uma acção inovadora baseada num pensamento antecipado que se contrapõe a uma visão instrumental e recreadaptativa dos processos de mudança e, pelo outro, supõe e exige um processo concomitante

de apoio aos professores e às escolas, na explicitação e análise crítica das suas práticas e experiências.

A autonomia deverá assim ser entendida como uma construção dos actores e não algo decretado e "imposto" pelo centro à periferia, como um fim em si mesmo.

Assumindo como um meio para que as escolas e os professores possam formar as crianças e os jovens, o "reforço" da autonomia das escolas e dos actores deixará de se limitar à "produção de um quadro legal que define normas e regras formais para a partilha de poderes e distribuição de competências, entre os diversos níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino", criando, sobretudo, as condições para, simultaneamente, "libertar" as autonomias individuais e dar-lhes um sentido colectivo que se possa traduzir em benefício das aprendizagens dos alunos (Barroso, 1997, pp.20-21).

Gerar mudanças nas práticas escolares, numa perspectiva de inovação e qualidade do ensino, implica o desenvolvimento de projectos contextualizados, geridos pelas escolas e pelos professores envolvidos em cada contexto. Nesta linha de pensamento, os docentes apontam alguns pontos críticos, face aos problemas de gestão relacionados com as Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Ora, numa concepção de escola autónoma, as Actividades de Enriquecimento Curricular não deverão surgir como práticas educativas compatíveis com o regime de autonomia das escolas, através de processos democráticos de tomada de decisões, assegurando-lhes condições para a sua realização, na promoção da transdisciplinaridade e articulação da escola com o meio?

2.7 A Organização Escolar e o Projecto Educativo

Este ponto constituir-se-á como súmula e corolário de tudo o explanado no anterior. Será, assim, a reiteração de um pensamento (reflexão).

Vivemos hoje uma sociedade de "projectos". Falamos e ouvimos falar, constantemente e em toda a parte, de projectos de vida, de projectos de grupo, de projectos de viagens, de projectos de formação, de projectos profissionais.

A maneira contundente como esta palavra entrou no nosso vocabulário quotidiano parece indicar que o projecto se constitui como qualquer coisa que acreditamos ser capaz de, por si só, dar um sentido ao nosso destino e às nossas práticas.

Segundo Barroso (1992, p.17), os projectos tornaram-se uma espécie de "micro-ideologias da acção quotidiana, criando sistemas de crenças próprios para orientar a tomada de decisões, em função de determinados princípios, valores ou interesses."

Como seria de esperar, este movimento teve, também, repercussões no mundo da educação. Primeiro numa dimensão mais técnica, dando lugar à chamada pedagogia de projecto e, recentemente, numa dimensão mais institucional, conduzindo ao aparecimento dos projectos educativos de Agrupamento de Escolas.

Sem dúvida, falar actualmente de projecto educativo está na ordem do dia e, por isso mesmo, no seio dos profissionais de educação, fazê-lo parece ser de "bom-tom" e sinónimo de uma postura progressista. Contudo, tal como tem acontecido com outros termos, também este pode correr o risco de não passar de uma "moda pedagógica" e de, como moda, ter uma vida efémera na esfera educacional. De facto, a fama e a utilização constante que se faz da palavra – projecto educativo – não nos parece que se devam tanto à compreensão do seu significado, mas antes à simbologia que lhe é dada, nomeadamente como "amuleto" capaz de esconjurar as crises e deficiências do sistema educativo. Advêm também, ao que tudo indica, da força dos documentos legais que não só valorizam a existência do projecto educativo, enquanto factor de qualidade, como ainda impõem a sua elaboração e implementação nos vários estabelecimentos de educação.

A adesão a esta "moda" não pode servir apenas para revelar uma atitude progressista e actualizada ou para cumprir, de forma mais ou menos contrafeita, uma imposição legal e exterior. Parece-nos importante que essa adesão venha "de dentro" de cada um e, nesse sentido, torna-se essencial, como primeiro passo, clarificar o que é isto de projecto educativo.

O que é que significa realmente falar de Projecto?

O reflexo de todo este movimento no domínio da organização escolar traduziu-se na vulgarização do termo Projecto Educativo, o qual, apesar das

múltiplas abordagens que têm sido feitas, continua a suscitar dificuldades, por um lado, porque se têm confundido conceitos com ele relacionados; por outro, porque durante bastante tempo não nos pareceu terem existido grandes preocupações em formar convenientemente os docentes para a correcta concepção e utilização de um Projecto Educativo.

Falar de Projecto Educativo significa questionarmo-nos sobre a capacidade das escolas traçarem um caminho próprio, dando expressão concreta a princípios como escola, comunidade educativa, autonomia, participação e lideranças partilhadas. Parece óbvio que, numa civilização organizacional, um Agrupamento de Escolas possua, também, uma linha de acção, através da qual marca a sua especificidade.

A questão do Projecto Educativo aparece, então, suportada por uma concepção política de sociedade que assenta num modelo de democracia participativa, com relevo para o papel de intervenção da sociedade civil. A tradução deste modelo, o nível educativo, passa por um sistema de ensino descentralizado e por uma escola – comunidade educativa com "um grau de autonomia suficiente para definir e implementar o seu projecto educativo" (Costa, 1999, p.12).

Para Canário (1992, p.83), o projecto educativo é "um instrumento essencial de uma gestão estratégica, construído, avaliado e redefinido pelo colectivo dos professores". No mesmo sentido, para Madeira (1995, p.17), elaborar um projecto numa escola significa "pensar o sentido da escola e, simultaneamente, desejar-lhe um determinado futuro".

Nesta perspectiva, o projecto de uma comunidade educativa como projecto de finalidades abrange a organização e estabelece, sobretudo, valores e finalidades, em torno das quais se estabelece um acordo, uma negociação. Este acordo firma-se à volta de princípios de ordem cultural, política, social e profissional e implica uma mobilização da comunidade educativa. Por outras palavras, o Projecto Educativo é o resultado das reflexões e decisões que permitirão fundamentar e corporizar projectos concretos de intervenção adequados aos contextos imediatos.

O Projecto Educativo decorre, assim, de duas lógicas distintas que, no dizer de Barroso (1999, p.28), podem, por vezes, ser conflituais, mas que há toda a vantagem em conciliar: a lógica do desejo e a lógica da acção. "A

primeira assenta no primado da ideologia e valoriza a dimensão simbólica do projecto, a segunda assenta no primado da racionalidade técnica e valoriza a sua dimensão operatória".

Neste sentido, podemos dizer que, numa escola, o Projecto Educativo pode responder, por um lado, a um desejo de mudança, à necessidade de alterar uma situação que é considerada não desejada; e, por outro lado, à necessidade de construir uma resposta coerente, eficaz e pragmática a uma dificuldade do presente ou a um desafio do futuro, em função de objectivos precisos. É neste caso que surge a necessidade de estabelecer um acordo sobre o futuro possível e de se definir uma estratégia adequada para o atingir. A adesão ao projecto decorre, então, não só dos valores definidos, mas também da metodologia utilizada.

Nesta sequência, um dos aspectos que outros autores salientam no projecto educativo é o seu sentido estratégico e carácter prospectivo. Para Canário (1992, p.83), o Projecto Educativo é "um instrumento essencial de uma gestão estratégica, construído, avaliado e redefinido pelo colectivo dos professores". No mesmo sentido, para Madeira (1995, p.17), elaborar um projecto numa escola significa "pensar o sentido da escola e, simultaneamente, desejar-lhe um determinado futuro".

Outras definições de Projecto Educativo enfatizam o seu carácter operacional ao serviço da administração das escolas.

Do ponto de vista administrativo - organizacional, segundo Ferreira (1995, p.194), o Projecto Educativo "é um conjunto de orientações estratégicas e metodológicas, referentes a necessidades percebidas na formação de uma determinada população alvo, que possibilitam a organização de diferentes programas de acção pedagógica, em acordo com as necessidades específicas dessa população alvo (...)".

A construção do Projecto Educativo, segundo Vasconcelos (1999), integra, em termos gerais, duas fases que se complementam: conceber e produzir. A primeira etapa é de reflexão, de prospecção, tem um carácter político - ideológico, momento em que o projecto educativo de escola cria a ocasião e explora a capacidade colectiva de reflectir sobre a escola, as suas funções, os seus problemas e a maneira de os solucionar. A segunda fase é operativa, momento em que o projecto educativo de escola se constitui num

“instrumento de planificação de longo prazo que enquadra a definição e a formulação das estratégias de gestão e do qual decorrem os planos operacionais de médio e curto prazo” (Barroso, 1992, p.30).

Assim, e nas várias definições que fomos encontrando, podemos sintetizar que Projecto Educativo é um instrumento que se reveste de grande importância para a definição da política da escola, o que pressupõe a operacionalização, no tempo e no espaço do trabalho, através do qual se vão concretizar as opções tomadas. Para este efeito, o Projecto Educativo desenvolve-se, segundo Vasconcelos (1999, p.46), em quatro momentos: “decisão de elaboração do projecto, identificação de valores e objectivos, operacionalização e avaliação”.

O autor dá uma ênfase particular ao processo de negociação e discussão dos valores e situações que rodeiam o projecto, “processo que deve ter a maior participação dos actores educativos e que se traduz num produto, o plano operacional da escola” (*Ibidem, p.*47). Em consequência, o projecto educativo é simultaneamente processo e produto, donde emerge uma lógica de funcionamento da escola, “preferência e referência para uma comunidade educativa” (*Idem*).

Costa (1999, p.24) refere, então, que o Projecto Educativo não deverá ficar ao nível de um quadro de princípios teóricos que não vincule a prática educativa, dando orientações claras para o desenvolvimento das actividades e organização da escola. Por sua vez, Carvalho e Diogo (1994) propõem operacionalizar o Projecto Educativo, através do plano anual de escola e através de projectos curriculares de turma, potencializadores de uma unidade de actuação dos professores e dos alunos.

Nesta perspectiva, e porque o termo projecto tem, no âmbito da teoria pedagógica, uma referência imediata à pedagogia de projecto, a actividade pedagógica da escola, para se constituir como projecto verdadeiramente coerente com as grandes opções educativas e princípios orientadores resultantes do encontro e negociação de ideias dos vários protagonistas do Projecto Educativo, terá que configurar a articulação dos instrumentos que o corporizam na respectiva escola, nomeadamente, o projecto curricular de escola, os projectos curriculares de turma e o regulamento interno.

É neste sentido que o Projecto Educativo de escola se constitui como o marco de referência relativamente "às questões de natureza curricular; à estrutura e funcionamento da escola; à forma como devem ser satisfeitas as necessidades de formação e aperfeiçoamento do pessoal docente e não-docente da escola; aos graus e modalidades de integração comunitária; a outras dimensões que a acção educativa venha a justificar" (Vilar, 1993, p.36).

Por outras palavras, esta nova gramática da escola poderá realmente constituir-se como uma possibilidade de inovação educativa e curricular se a planificação (no sentido de adequar o currículo nacional à especificidade da escola e dos alunos), a programação e o correspondente desenvolvimento do currículo no marco do projecto educativo de uma escola constituírem "uma ruptura com a normalização", "uma referência e um dispositivo para a construção contínua da mudança, para a organização da escola (no presente e no futuro), para a clarificação das intencionalidades educativas e para a articulação das participações dos diversos protagonistas" (Leite et al., 2001, p.12).

Como também referem estas autoras (*Ibidem, p.*12), da educação escolar actual, espera-se, por um lado, que "transmita uma cultura-padrão, entendida como única", por outro lado, "espera-se que incorpore e mobilize saberes e recursos que façam da escola uma instituição de vivência e de aprendizagem das culturas e da democracia e consequentemente, que a tornem um espaço propiciador do sucesso educativo para todas as crianças e jovens".

Então, é nesta concepção de escola que se integra o conceito de Projecto Educativo de escola, referido anteriormente, e dele surjam o projecto curricular de escola e os projectos curriculares de turma, pois, tal como Barroso (1992) recorda, o Projecto Educativo, mesmo não sendo um plano de acção, exige uma operacionalização através de outros instrumentos (projectos curriculares de escola e de turma) e uma gestão participada e eficaz e lembra a necessidade de autonomia que lhe está subjacente e a formação para os actores educativos, responsáveis pela gestão do projecto.

Pensar a escola desta forma é concebê-la como instituição aprendente, com identidade própria expressa no seu projecto educativo, "com autonomia e poder de decisão onde todos se envolvem" (*Ibidem, p.*8).

Falar em autonomia da escola significa, portanto, falar num trabalho educativo distinto e original, expresso no Projecto Educativo de escola. Pois, se a autonomia resulta, antes de mais, da conjugação das vontades individuais, um Projecto Educativo eficaz e coerente, encerra em si potencialidades e capacidades que levem ao desenvolvimento da própria autonomia e ao reconhecimento, pela administração, da escola como organização com identidade própria.

Neste sentido, e mesmo não estando a autonomia ausente da legislação em vigor, Barroso (1996, p.19) refere que a maior parte dos decretos sobre "autonomia não passam de retórica oficial".

Relativamente ao Decreto-Lei nº 115-A/98, embora ele aponte para um reforço da autonomia das escolas como uma das prioridades da política educativa para a melhoria da qualidade da educação, assumindo o Projecto Educativo um papel crucial neste processo, a situação actual das escolas caracteriza-se por uma grande diversidade de situações.

Podemos mesmo visualizar a actual realidade na descrita por Barroso (1996, p.24), aquando da análise do Despacho Normativo nº 27/97 de 2 de Junho e que se resume assim: "pode dizer-se que as escolas oscilam entre a heteronomia absoluta e a quase completa anomia, havendo, contudo, muitas situações em que as escolas souberam construir uma real autonomia, quer aproveitando os espaços de decisão legalmente consagrados, quer desenvolvendo autonomias clandestinas".

Apesar de todo o discurso de autonomia e da possibilidade de construção de um Projecto Educativo como expressão dessa mesma autonomia, encontramos, ainda hoje, escolas que se colocam numa subordinação quase total em relação à administração; escolas que não quebrando as normas legais, procuram explorar zonas marginais do funcionamento da escola, por exemplo, as actividades de enriquecimento cultural; e ainda as autonomias clandestinas, que são práticas à margem dos normativos legais e que visam atingir objectivos considerados importantes na vida da escola e que a lei dificulta ou impossibilita.

Finalmente, qualquer projecto tem de ser avaliado, pois, como refere Obin (1991), um "bom" projecto é aquele que se transforma através de uma

avaliação frequente e rigorosa; é aquele que possui a dinâmica da sua própria reformulação.

A avaliação de um Projecto Educativo deve contemplar quer o processo da construção do projecto, quer o controlo dos resultados alcançados, devendo ser participada e interactiva.

Poderemos então afirmar que a conquista da autonomia pelos actores educativos surge, não apenas pela possibilidade do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de elaboração de um Projecto Educativo próprio, mas como uma aposta para introduzir processos de mudança e práticas de inovação curricular.

Em jeito de conclusão, podemos salientar, como já referimos anteriormente, que a autonomia pode ser favorecida por determinados contextos administrativos e jurídicos, mas ultrapassa esta perspectiva, já que pode ser favorecida e construída por projectos educativos e curriculares inovadores e eficazes, ao libertar autonomias individuais, dando-lhes um sentido colectivo.

2.8 Síntese

Neste capítulo, damos conta que uma escola que pretenda tomar nas suas mãos as decisões curriculares mais consentâneas com a sua realidade tem, necessariamente, que conceber, implementar e pôr em prática projectos educativos que reflictam as opções tomadas num processo participativo construído localmente para darem sentido à instituição escolar.

Nesta visão que associa questões de ordem política a questões de ordem pedagógica, a escola é encarada como um local central de concretização dessa política, ou seja, um lugar onde permanentemente se tomam decisões pedagógicas, curriculares e de gestão. Aderimos a uma concepção de escola alinhada pelas ideias de uma escola "curricularmente inteligente" (Leite, 2003), ou aprendente, tal como refere Guerra (2000, p.59) é uma "escola que tem um modelo de ensino partilhado, um projecto de futuro, um estilo de liderança aceite e uma cultura valorativa integrada". Neste sentido, estamos também a considerar que os professores têm autonomia pedagógica e curricular, sobretudo na sala de aula, tendo um papel fundamental na configuração de caminhos de inovação curricular.

Neste quadro de ideias, assumimos um entendimento de currículo como um projecto de formação que, tendo por referência o currículo nacional, é sujeito a processos de adequação aos contextos e situações reais que o relacionam com as experiências do quotidiano dos alunos, podendo essa adequação ocorrer através da vivência de Projectos Educativos articulados com aquelas experiências dos educandos/aprendentes.

Realçou-se também a importância das intervenções educativas marcadas por uma cultura de trabalho colectivo, de reflexão e de partilha de experiências e de responsabilidades, num quadro de autonomia.

PARTE II
ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos os motivos que conduziram esta investigação a um estudo de caso e a metodologia daí decorrente e que permite, como refere Stake (1998), uma descrição e uma análise profunda e globalizante de um caso particular e singular, que abarque toda a complexidade desse caso para conhecer e compreender o "como" e o "porquê" do fenómeno em análise.

Apresentamos também os procedimentos de recolha de dados, bem como a construção de instrumentos para essa recolha e que, obviamente, devem ser capazes de produzir as informações adequadas e necessárias à análise das situações e à eventual confirmação ou infirmação das representações que nós próprios fazemos das mesmas.

3.1 Natureza do estudo e sua justificação

Com a publicação do Despacho n.º 12590/2006, marca-se uma alteração significativa na organização das Escolas do 1º ciclo, com o objectivo da legitimação de Actividades de Enriquecimento Curricular, tanto no âmbito da aprendizagem criativa e formativa dos tempos livres dos alunos, como na sua vertente de enriquecimento do próprio currículo.

Como investigadores neste campo de enriquecimento curricular, ainda tão pouco trilhado, consideramos esta via uma forte possibilidade motivadora de inovação curricular. Estudar a sua complexidade é estabelecer entre a escola e a vida um contacto incessante e enriquecedor dos interesses e das experiências dos alunos.

Um processo de investigação visa a aquisição de conhecimento científico, de maneira a encontrar respostas para determinados problemas. Em relação à investigação educativa, Pacheco (1995, p.9) define-a como "uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objecto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos".

O trabalho que nos propusemos realizar teve, assim, como objectivo central estudar as questões relacionadas com a implementação da Escola a Tempo Inteiro e obter os esclarecimentos possíveis sobre a sua organização, assumindo com clareza que a melhoria do sistema educativo residirá na capacidade de inovação educativa e curricular que formos capazes de construir.

Embora seja possível identificar no discurso político e nalgumas decisões de política educativa a nível nacional um interesse crescente pela descentralização do sistema educativo, pelo reforço de autonomia curricular e organizacional da escola e pela necessidade de diferenciação curricular (organização de conteúdos de aprendizagem, processos e métodos de ensino), parece que nem todas as suas possibilidades estão a ser potenciadas pelas escolas.

Podemos até dizer que esta necessidade de evolução da mudança circula largamente no discurso do senso comum dos professores, mas só por si não tem produzido alterações nas práticas do ensino. Todavia, estes pressupostos fazem-nos reflectir sobre a necessidade de evolução de uma educação homogénea para uma educação com características de diferenciação e de diversidade.

Constituindo as Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) uma alavanca de grande importância para o desenvolvimento integral do aluno por serem espaços onde poderão ser proporcionados os meios para construir o conhecimento, atitudes e valores e adquirir competências transversais, impõe-se perguntar:

Em que medida as Actividades de Enriquecimento Curricular, na promoção da Escola a Tempo Inteiro podem contribuir para a melhoria do sucesso educativo dos alunos do 1º CEB?

Escolhemos, como estratégia investigativa, o estudo de caso, pois permite, pela sua ligação directa com a realidade, pela sua natureza prática e contextual, estabelecer a comunicação entre a prática investigativa e a teoria. Este tipo de investigação permite também que as ideias que se vão gerando, possam ser usadas desde logo pelas pessoas ou grupos implicados no caso. Segundo Bell (1997, pp.22-23),

> " …a grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso e é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo".

É assim evidente a sua importância ao nível da actividade docente pela investigação-acção que potencia não só como "feed back" de procedimentos, mas também suporte de avaliação formativa e mesmo tomada de decisões fundamentadas.

Optámos, assim, pela investigação-acção, pois é um processo em que, tanto os intervenientes como a situação, se modificam num processo contínuo de aprendizagem, de tal forma que a acção educativa se transforma numa acção criticamente construída, em que a disciplinaridade e a invenção assumem comprometimento com práticas educativas com sentido, onde se destacam os significados atribuídos pelos sujeitos que nela intervêm.

De uma forma muito geral, pode ainda referir-se que a investigação-acção visa transformar a realidade, propiciando a mudança social, possibilitando aos que nela participam a tomada de consciência do seu papel nos processos de transformação (Sandín Esteban, 2003).

Este tipo de investigação está a assumir cada vez maior importância, pois será, por princípio, uma metodologia de participação, potenciando um envolvimento colectivo e solidário de todos os actores implicados num processo de intervenção.

O objectivo primordial do estudo de caso não é, pois, a generalização, isto é, a sua aplicação a outras situações mas, essencialmente, a maior e melhor compreensão do fenómeno em estudo. Nesta perspectiva, o investigador, ao escolher e centrar o seu estudo num determinado aspecto particular, o objecto do seu estudo, está a criar um acto artificial, porque implica a sua desintegração de um todo, de uma organização; neste caso, as quatro escolas, onde ele está integrado. Bogdan e Biklen (1994) alertam para este

facto e para a necessidade que o investigador qualitativo tem de não perder de vista a relação dessa parte com o todo.

O presente estudo de investigação foi realizado num Agrupamento de Escolas do Concelho do Porto, constituído por quatro escolas do 1º Ciclo e uma do 2º ciclo, sede do Agrupamento, no ano lectivo 2007/08.

Optámos por um estudo de caso, com consciência da importância deste estudo para o Agrupamento de Escolas. Ao conferirmos, com os actores locais, prioridade à análise teórica e empírica de um fenómeno actual que é o nosso, e por isso não deixa de nos envolver profissional e pessoalmente, porque dele somos actores participantes, pretendendo descobrir em que medida as AEC contribuem para o sucesso dos alunos.

Assim, ao situarmo-nos como actores participantes da realidade empírica que foi objecto de estudo e análise, o primeiro momento deste percurso centrou-se na selecção e articulação da literatura relacionada com esta temática. Começámos, assim, por explorar mais profundamente a literatura existente sobre a problemática em estudo e passar à sua redacção escrita, construindo um quadro de análise conceptual teórico.

Analisámos documentos construídos pelo Agrupamento de Escolas com o objectivo de que estes nos pudessem espelhar o percurso vivido durante os dois anos de funcionamento das Actividades de Enriquecimento Curricular.

Nesta perspectiva, e em simultâneo com a elaboração do quadro teórico, iniciámos um trabalho de recolha de dados. Essa recolha no terreno foi efectuada, primeiramente, através de uma observação participante em quatro escolas do 1º ciclo que nos permitiu a construção de diários de bordo.

Segundo Vasconcelos (2006), o diário possibilita dar forma à disciplina que o trabalho de campo envolve, através do estudo doutrinado daquilo que é o mundo para as pessoas que aprenderam a ver, ouvir, falar, pensar e actuar de formas que podem ser distintas das nossas. O diário é um recurso reflexivo e de análise, onde se registam as notas de campo e as reflexões sobre o que se vê, o que se escuta e onde se documenta o processo de aproximação ao campo empírico, às experiências e aos problemas que daí resultam.

Num segundo momento, pretendeu-se recorrer a diálogos com as equipas de professores nas quatro escolas do 1.º ciclo, optando por participar

nalgumas reuniões de docentes, e aplicar inquéritos aos Professores, às Coordenadoras das Escolas, Pais/Encarregados de Educação e Alunos.

Após a recolha de dados procedeu-se à sua organização, tratamento e interpretação. Com este procedimentos, pretendíamos descodificar os discursos e práticas dos professores do Agrupamento de Escolas, no sentido de perceber as suas práticas e os significados das suas acções e percepções para, de seguida, podermos inferir se o percurso vivido pelas escolas, neste modelo de Escola a Tempo Inteiro, contribuía ou não para o sucesso dos alunos.

Considerámos assim que, no diálogo com os actores educativos locais, estávamos a dar prioridade à análise teórica e empírica de um fenómeno actual que é o nosso e que, por isso, nos envolve a todos profissional e pessoalmente, porque dele somos actores participantes, desejosos de descobrir em que medida as Actividades de Enriquecimento Curricular, na promoção da Escola a Tempo Inteiro, podem contribuir para a melhoria do sucesso educativo dos alunos do 1º CEB.

Acreditamos que esta investigação constitui uma oportunidade concreta para um grupo de professores do 1.º CEB e Educadores de Infância aprofundarem a temática da Escola a Tempo Inteiro, com intenção de melhorarem a qualidade de ensino numa realidade organizacional de um Agrupamento de Escolas.

Optámos consequentemente por este estudo, com a consciência de que não pretendíamos produzir teorias, tal como afirmam Carr & Kemmis (1998), o fim último da investigação não será produzir teorias, mas sim contribuir para a melhoria da prática educativa.

3.2 Hipóteses do estudo

O confronto com uma grande diversificação de exigências, pressões e incertezas leva à necessidade de novos tipos de conteúdo que integram a educação familiar, a educação ambiental, a educação intercultural, a educação para a paz e demais sucedâneos que pretendem reflectir as realidades emergentes e, desta forma, constituir-se como suporte de respostas às problemáticas do mundo actual.

Pelo seu carácter imbricado, estes conteúdos transcendem as disciplinas tradicionais e implicam problemas epistemológicos e metodológicos que nos colocam perante dilemas.

Evoluir segundo uma filosofia tradicional, ignorando as fontes de conteúdos (im)pertinentes, ou (re)considerar e abrir-se às novas mensagens, procurando interpretá-las e organizá-las? Recorrer às práticas interdisciplinares ou continuar na linha dos métodos tradicionais que isolam o processo de ensino/aprendizagem?

Um trabalho de investigação visa a aquisição de conhecimento científico, de maneira a encontrar respostas para determinados problemas.

No que diz respeito à investigação educativa, Pacheco (1995, p.9) define-a como "uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objecto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos".

O trabalho de investigação sobre as Actividades de Enriquecimento Curricular, que nos propusemos realizar, teve como principal finalidade "desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores". (Gil, 1999, p.43).

Neste sentido partiremos das seguintes hipóteses de trabalho:

- Os alunos que participam em Actividades de Enriquecimento Curricular têm um melhor rendimento académico.
- As Actividades de Enriquecimento Curricular, ao versarem as áreas de expressão (físico-motora, plástica e musical), estão a constituir uma sobreposição ao currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico.
- Estão a ser implementadas nas escolas estratégias de articulação (ao nível pedagógico, dos horários e dos espaços) entre a actividade lectiva e as Actividades de Enriquecimento Curricular.
- As Actividades de Enriquecimento Curricular, ao versarem o ensino de inglês e as áreas de expressão, estão a constituir um complemento/enriquecimento, como era desejável.

3.3 Objectivos

Ao centrarmos o enfoque desta investigação no problema das Actividades de Enriquecimento Curricular dos alunos do 1.º ciclo, pretendemos alcançar os seguintes objectivos:

- Obter informação sobre o conjunto de regras específicas e sobre o funcionamento das Actividades de Enriquecimento Curricular, objecto de investigação empírica.
- Conhecer as diferentes Actividades de Enriquecimento Curricular e a sua organização no Agrupamento de Escolas.
- Proceder ao levantamento do corpo docente em exercício de funções nos estabelecimentos de educação, tentando explicitar o perfil desses profissionais.
- Analisar o grau de conhecimento e de satisfação dos alunos, professores e encarregados de educação, relativamente à criação e ao funcionamento das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC).
- Saber qual o valor que as AEC acrescentam ao currículo formal.
- Perspectivar estas actividades num contexto de mudança.

3.4 Instrumentos de recolha de dados

Com o intuito de realizar uma recolha de dados que permita concretizar os objectivos deste estudo, de forma clara e mais objectiva possível, bem como proceder à triangulação de dados, optámos por recorrer à análise documental, à observação participante e inquérito por questionário.

3.4.1 Opções e perspectivas metodológicas

Em Educação não existe um método específico de pesquisa. Podemos considerar que são utilizados diversificados processos metodológicos válidos para as ciências humanas e que a investigação deverá relacioná-los de acordo com a especificidade do objecto de estudo.

Sabemos que, se por um lado, há questões que são mais elucidativas através de métodos quantitativos, para permitirem amostras mais amplas e representativas, por outro lado, temos uma realidade única que interessa ao investigador qualitativo. (Bogdan e Biklen, 1994).

Nas Ciências da Educação, devido a um maior grau de intimidade entre o sujeito e o objecto de pesquisa, há uma maior tendência para a utilização de metodologias qualitativas/interpretativas, numa lógica de busca e de prática de análise capazes de corresponder à tentativa de melhor descodificar toda uma rede de interacções determinantes. Efectivamente, como o paradigma interpretativo partilha de um interesse assente no sentido e no significado conferido pelos actores, enquanto produtores, e produtos de um processo complexo de relações.

Segundo Pacheco (1995, p.21), "sendo a investigação educativa uma investigação do porquê, exige-se não uma única metodologia mas antes uma pluralidade metodológica".

Decorrente de tudo o exposto e de acordo com a nossa convicção pessoal, situamo-nos na perspectiva da investigação qualitativa e na lógica do paradigma interpretativo, segundo a qual não existe uma realidade exterior a ser investigada para um investigador supostamente objectivo, mas cada fenómeno ou experiência é entendido e estudado como sendo único, singular e socialmente construído e, como tal, não há qualquer possibilidade de o investigador se colocar fora da investigação.

Pareceu-nos que uma das formas de estudar a Escola a Tempo Inteiro seria através do paradigma interpretativo – interaccionista que, pelo contacto directo e prolongado com os sujeitos e situações em investigação, nos permitiu compreender os contextos, as experiências e os significados das acções.

O recurso à observação participante, enquanto observação em contexto, permitiu a obtenção de informações sobre o funcionamento das Actividades de Enriquecimento Curricular. Neste tipo de observação, o investigador é o principal instrumento da pesquisa. Hóspede da cultura que pretende estudar, mantém com ela uma duplicidade de papéis, ora próximo e participante dos acontecimentos quotidianos, ora distante, ocupado em recolher e analisar os dados da sua observação. Compete-lhe aplicar as técnicas e tomar decisões

perante o fluxo de possibilidades de observações inesperadas e não programáveis.

No que respeita à negociação do acesso à investigação, o facto de já haver uma identificação profissional estabelecida, à priori, permitiu a nossa presença nas escolas a qualquer hora, sem que isso suscitasse desconfianças ou problemas de maior.

O que fizemos então como investigadores?

Uma parte significativa do tempo que passámos nas escolas foi ocupado em conversas informais com os docentes, na sala de professores, processo através do qual os nossos interlocutores (coordenadores de escola) nos proporcionaram o acesso a algumas áreas mais "reservadas" do quotidiano da organização da escola e nos relataram ocorrências das Actividades de Enriquecimento Curricular. À medida que a nossa presença se foi prolongando, tendemos a interagir mais assiduamente com determinadas interlocutores que reputávamos de "informantes privilegiados" pela posição específica que ocupavam na escola e no quadro do objecto da nossa investigação.

Com a nossa permanência no terreno fomos aprofundando a relação com os alunos e professores, definindo o foco de observação relativamente aos tempos, espaços, actividades e actores que se tornaram o nosso grupo de estudo, procurando captá-los nas suas diversas interacções.

Ao longo do trabalho de campo, o observador depara-se com o facto de que a realidade por si observada é aquela que é construída em função da "lente" que melhor lhe permite aproximar-se do que quer ver. Como tal, um dos maiores desafios metodológicos da investigação em Ciências Sociais consiste em que o observador seja capaz de tomar consciência das interferências produzidas pelo próprio processo de observação no terreno em estudo, numa atitude de progressiva objectivação e auto-controlo dessas mesmas interferências.

Sendo o investigador o principal instrumento da pesquisa da observação participante, a presença prolongada e o contacto directo, torna-se evidente que esta estratégia de investigação produz interferências de vários tipos no contexto social em observação.

Assim sendo, os registos das observações efectuadas no âmbito deste processo de investigação apenas reflectem um aspecto da realidade das

interacções sociais observadas, aspecto esse condicionado por limitações dos investigadores, no que toca nos processos de observação, interpretação e apropriação do real.

Na pesquisa qualitativa, a teoria surge a partir da recolha, análise, descrição e interpretação de dados. O processo de conhecimentos, nesta perspectiva, dá-se à medida que se recolhem e analisam dados (Bogdan e BiKlen, 1994).

No entanto, para dar corpo às questões que considerámos como centrais e aos objectivos orientadores do trabalho, partimos do entendimento de que no âmbito dos procedimentos metodológicos, iríamos privilegiar o inquérito por questionário, como instrumento de recolha de dados, pois dava-nos a possibilidade de obter um maior número de respostas num curto espaço de tempo.

Assim, tanto quanto possível, procurámos mobilizar instrumentos que nos pudessem possibilitar uma abordagem significativa e rigorosa da realidade, tendo para o efeito recorrido, à observação de situações, à análise documental. e ao inquérito por questionário.

3.4.2 Análise documental

O Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Agrupamento, o Plano Anual de Actividades e o Regulamento Interno, são documentos fundamentais para perceber os princípios, orientações e estratégias da acção educativa de qualquer Escola.

A este respeito, Ozga (2000, p.188) refere que “a leitura de textos políticos é quanto a mim, uma técnica de investigação ainda pouco desenvolvida, e uma técnica que deveria ser mais usada”, pois podemos ler os documentos sempre que necessário, tentando descobrir indicadores que possam auxiliar a nossa investigação.

No caso desta investigação, após obtida a autorização pretendida para a realização da pesquisa, foi cedido pelo Agrupamento a consulta dos documentos acima referidos, que foram alvo de análise.

A partir desta análise, foi possível verificar que em nenhum documento se faz referência às Actividades de Enriquecimento Curricular.

Do estudo embrionário a estes documentos, surgiram as primeiras reflexões e interrogações introduzidas nos inquéritos a realizar e a orientação para a observação das AEC nas escolas.

Nas escolas em funcionamento com a Escola a Tempo Inteiro, objecto de investigação, foram consultadas as listas dos alunos que se encontravam a frequentar as Actividades e analisadas in loco as rotinas diárias destes contextos de educação informal. Numa fase posterior, procedeu-se à análise sistemática dos dados que integram esta pesquisa, a fim de confirmar ou infirmar os dados recolhidos através das técnicas de recolha, como os inquéritos e a observação directa.

3.4.3 O Inquérito por questionário como dispositivo de investigação

Antes da aplicação do questionário, houve o cuidado de o testar com o objectivo de medir o grau de compreensão e aceitação do mesmo. A este propósito, Ghiglione e Matalon (1993, p.157) lembram que o investigador deve aplicar o questionário "em pequena escala e em condições tanto quanto possível idênticas à da sua aplicação definitiva". Neste sentido, o questionário foi testado numa turma de vinte e quatro alunos, a cinco professores e a quatro encarregados de educação.

Tendo-se verificado facilidade na compreensão do questionário e não terem sido feitas sugestões que merecessem a reformulação do mesmo, decidiu-se pela sua aplicação.

O inquérito por questionário é uma técnica que dá a possibilidade de recolher e trabalhar uma grande variedade de dados, procedendo a várias análises de correlação, havendo também a oportunidade de interrogar um grande número de pessoas com um grau elevado de economia de tempo.

Segundo Quivy (1998. p.188):

> " Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de

> um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores."

A opção do inquérito por questionário, enquanto técnica de recolha de informação, permitiu-nos atingir uma vasta população num curto espaço de tempo. De acordo com Hill (2000, p.94), "nestes casos, a informação das respostas é menos rica, mas é possível analisar os dados de uma forma sofisticada e fácil de aplicar análises estatísticas". Com efeito, uma das vantagens desta técnica de recolha de dados (que é simultaneamente uma das suas principais fraquezas) é precisamente a uniformização que promove, permitindo um tratamento mais fácil e uma comparabilidade acrescida entre as respostas dos vários sujeitos.

No nosso estudo foram aplicados questionários, pois envolveu um leque diversificado de actores sociais e escolares, nomeadamente ao conjunto dos docentes, incluindo os professores das Actividades de Enriquecimento Curricular, às Coordenadoras de Escola, a uma amostra de Encarregados de Educação e de alunos das quatro escolas do Agrupamento em que desenvolvemos o trabalho de campo.

Para esse efeito, procedemos à elaboração de questionários distintos. Embora os questionários fossem específicos para cada uma das populações, foram incluídas algumas questões iguais de modo a permitir a comparação de representações relativamente a alguns aspectos julgados pertinentes.

No caso dos docentes, os questionários foram entregues pessoalmente na sala de professores, das quatro escolas do 1º ciclo. Para a distribuição e recolha dos questionários destinados aos alunos e encarregados de educação, contámos com a colaboração dos professores titulares das turmas. Os questionários aos alunos foram lidos e explicados antes de serem respondidos, tendo sido prestados esclarecimentos posteriores, pela professora, a quem os solicitou. Os questionários foram entregues em Fevereiro e recolhidos no mês de Março.

O inquérito por questionário foi estruturado em dois eixos de análise: um relativo às características pessoais e profissionais do inquirido e outro referente a questões relacionadas com o funcionamento das AEC.

Os objectivos dos inquéritos por questionário aplicado a todos os intervenientes foram os seguintes:

1. Analisar o grau de conhecimento dos professores e dos alunos relativamente à criação e ao funcionamento das actividades de enriquecimento curricular, nomeadamente:

- Aspectos organizacionais
- Ensino - aprendizagem
- Interacção escola/meio
- Relação disciplinar/não disciplinar

2. Explicitar o perfil dos participantes:

- Participação
- Autonomia curricular e pedagógica
- Motivação

3. Saber qual o valor que as AEC acrescentam ao currículo formal:

- Autonomia curricular
- Ensino - aprendizagem
- Interacção escola-comunidade

Os questionários aos Professores titulares de turma visaram recolher informações sobre a intencionalidade atribuída ao Apoio ao Estudo e à Supervisão das Actividades de Enriquecimento Curricular. Pretenderam também conhecer o espaço e material utilizado, no desenvolvimento desta actividade e o que pensam os professores sobre as AEC

Assim, relativamente a este tema, tentaremos conhecer alguns indicadores da opinião dos professores das turmas:

- Intencionalidade ao Apoio ao estudo.
- Material, equipamento utilizado.
- O espaço atribuído para o desenvolvimento da actividade do apoio ao estudo é o mais adequado.
- Conhecimento das orientações programáticas das AEC publicadas pelo Ministério de Educação.
- A Prática de reuniões entre os dinamizadores das AEC e os professores das Escolas.

- Existência de uma programação de actividades pedagógicas e de reflexão conjunta entre professores das AEC e os professores titulares da turma sobre as competências a desenvolver nos alunos.
- Comportamento dos alunos
- Reconhecimento do trabalho desenvolvido nas AEC.

Ao questionar os Coordenadores de Estabelecimento, pretendeu-se saber se houve ou não constrangimentos na implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular e quais os seus efeitos na Escola.

Assim, relativamente a este tema, tentaremos conhecer alguns indicadores da opinião dos Coordenadores de Escola:

- Condições físicas dos espaços onde têm lugar as actividades.
- Pessoal Auxiliar para acompanhar os alunos.
- Horário de funcionamento das actividades.
- Articulação/integração curricular entre Coordenadoras de Estabelecimento, envolvimento na concepção, desenvolvimento e avaliação dos Projectos Curriculares de Escola.
- Clima da Escola (satisfação dos professores e comportamento dos alunos).

Relativamente aos Professores das AEC, pretendeu-se conhecer as qualificações profissionais, as suas motivações para o desenvolvimento destas actividades e qual o envolvimento destes professores na orgânica da Escola.

Relativamente a este tema, tentaremos conhecer alguns indicadores da opinião dos Profissionais das Actividades de Enriquecimento Curricular:

- Perfil do Profissional.
- Quais os recursos, estratégias utilizados para o desenvolvimento das actividades.
- Espaço atribuído para o desenvolvimento da actividade.
- Averiguar se os Professores conhecem e seguem as orientações programáticas publicadas pelo Ministério de Educação.
- Conhecer a opinião dos Professores, sobre a motivação dos alunos perante objecto de estudo.
- Verificar se os Professores realizam uma avaliação das competências desenvolvidas pelos alunos, no final de cada período.

- Grau de Participação nas actividades promovidas pela Escola.
- Analisar se o Professor se sente preparado para o ensino no 1º ciclo.
- Perceber se o trabalho realizado nas AEC é valorizado pela Escola.
- Satisfação em relação à remuneração.
- Conhecer a motivação para o desenvolvimento das actividades nas escolas do 1º ciclo.

O inquérito aos Encarregados de Educação pretendeu apurar os factores que condicionam a tomada de decisão das famílias na inscrição dos seus educandos nas AEC e qual o grau de satisfação com o funcionamento da Escola a Tempo Inteiro.

Relativamente no concernente a este tema, tentaremos conhecer alguns indicadores da opinião dos Encarregados de Educação:

- Motivos que levaram os encarregados de educação a inscreverem os educandos nas Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC).
- Segurança dos alunos nos intervalos das AEC.
- Análise do nível de conhecimento da dinâmica das actividades.
- Conhecimento de qual o contacto privilegiado escolhido pelos encarregados de educação para tratar de assuntos relativos às AEC.
- Indagação para apurar se os Encarregados de Educação recebem avaliações periódicas dos seus educandos.
- Grau de satisfação com o funcionamento das AEC.

Com a aplicação de questionários aos alunos, pretendeu-se saber qual o grau de satisfação em relação às AEC e conhecer quais as actividades que preferem e as de que menos gostam.

Quanto a este tema, tentamos conhecer alguns indicadores da opinião dos alunos:

- Decisão sobre a inscrição nas AEC.
- Satisfação com a frequência das actividades.
- Preferências por actividades.

3.5 A organização das As Actividades de Enriquecimento Curricular no Agrupamento de Escolas

No ano lectivo 2005/06, o Ministério da Educação (ME) implementou o ensino de Inglês para os alunos do 3º e 4º anos de escolaridade, ficando a organização de outras actividades à responsabilidade da direcção das escolas.

Assim, alguns Agrupamentos de Escolas, a título experimental e de acordo com o Projecto Educativo, organizaram actividades distintas em cada escola, tendo em conta as características e os interesses dos alunos.

Para o desenvolvimento das actividades, tiveram como parceiro a Junta de Freguesia local, que colaborou com a colocação de professores para as áreas da Actividade Física e Música e, nalgumas escolas, as Associações de Pais/Encarregados de educação comparticiparam financeiramente para assegurar outras actividades, como a hora do conto, actividades de expressão plástica, teatro e judo.

No ano lectivo 2006/07, segundo directrizes do Ministério da Educação, as Actividades de Enriquecimento Curricular são generalizadas para todas as escolas.

De acordo com o Despacho n.º12 591/2006, de 26 de Maio, os agrupamentos devem preferencialmente planificar as Actividades de Enriquecimento Curricular com as autarquias locais, que se constituem como entidades promotoras.

Os Conselhos Executivos dos Agrupamentos de Escolas da cidade do Porto, foram convocados para uma reunião com a Câmara Municipal, onde foi apresentando um pacote de actividades para todos os alunos do 1º ciclo, contrariamente ao que refere o despacho n.º12591, "As Actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico são seleccionadas de acordo com os objectivos definidos no projecto educativo do agrupamento de escolas e devem constar do respectivo plano anual de actividades".

A Câmara Municipal questionada pelos presentes na reunião justificou que num curto espaço de tempo, tiveram de organizar as Actividades de Enriquecimento Curricular para todo o município, tornando-se impossível organizá-las de acordo com a especificidade dos Projectos Educativos de cada Agrupamento de escolas.

Assim, o Agrupamento, perante esta situação e dentro das quatro opções de escolha, disponibilizada pela Câmara Municipal do Porto, optou para serem implementadas nas escolas do 1º ciclo do ensino básico actividades de enriquecimento curricular com os respectivos tempos de duração, conforme no quadro abaixo indicadas.

Actividades de Enriquecimento Curricular 8 tempos lectivos			
1º/2º ano	3 Tempos Artes	3 Tempos Físico - motora	2 Tempos Música
3º/4ºano	3 Tempos Inglês	3 Tempos Física e Desportiva	2 Tempos Música

Quadro 1: Actividades de Enriquecimento Curricular e respectivos tempos no Agrupamento

As actividades apresentadas aos agrupamentos de escolas são desenvolvidas por entidades externas, com quem o Departamento Municipal de Educação e Juventude da Câmara Municipal do Porto estabeleceu parcerias.

Assim, a Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo está responsável pela área da Expressão Artística e Plástica; a Faculdade de Letras da Universidade do Porto - Departamento de Estudos Anglo Americanos responsabiliza-se pelo Inglês; e a Associação de Coro Gregoriano de Penafiel, é responsável pelo desenvolvimento da área da Expressão Musical, nas Escolas do 1.º ciclo.

Com esta oferta, os Encarregados de Educação, caso estejam interessados, têm de inscrever os seus educandos no início do ano lectivo, no pacote completo das actividades que se realizam das quinze horas e trinta minutos até às dezassete horas e trinta minutos, retirando a possibilidade de um aluno se inscrever apenas numa actividade ou optar por duas, por exemplo.

Das trinta e cinco horas semanais que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e Educadores de Infância têm de cumprir, vinte e cinco horas são as correspondentes à actividade lectiva e dez horas à componente não lectiva.

O Conselho Executivo deste Agrupamento de escolas, à componente não lectiva de trabalho individual do professor, determinou que um professor tinha sete horas semanais e à componente não lectiva de trabalho ao nível de trabalho de Estabelecimento, três horas.

Dentro dessas três horas, ficou estabelecida que uma hora seria destinada para a Supervisão das Actividades de Enriquecimento Curricular.

<table>
<tr><th colspan="6">HORÀRIO SEMANAL DOS PROFESSORES DO 1.º CEB
DO AGRUPAMENTO</th></tr>
<tr><td>Actividade lectiva</td><td>25 h</td><td colspan="4">Aulas</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Actividade não lectiva</td><td rowspan="4">10 h</td><td>7 h</td><td>Trabalho individual</td><td colspan="2">. Preparação de aulas
. Reuniões</td></tr>
<tr><td rowspan="3">3 h</td><td rowspan="3">Trabalho de Estabelecimento</td><td>30 min</td><td>Atendimento aos Encarregados de Educação</td></tr>
<tr><td>90 min</td><td>Apoio ao estudo</td></tr>
<tr><td>1 h</td><td>Supervisão das AEC</td></tr>
</table>

Quadro 2 - Horário semanal de trabalho dos Professores do 1º CEB do Agrupamento

No nosso entender as Actividades de Enriquecimento Curricular, garantiram no espaço da escola a todos os alunos de uma forma gratuita, a oferta de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo. Assim, à maioria dos alunos foi-lhes facultada a possibilidade de terem um contacto precoce com uma língua estrangeira e domínios que podem passar pelo artístico, desportivo, cientifico, tecnológico, das tecnologias da comunicação e da informação. Se muitos já o tinham, a título particular e individual, a medida veio claramente colocar um carácter de universalidade no acesso a este projecto de enriquecimento curricular.

Por outro lado, verifica-se que nestes dois últimos anos, a autarquia aposta num modelo de agrupamento baseado na uniformidade, não atendendo à diversidade e heterogeneidade de cada escola e nível de ensino, mas sim ao cumprimento indiferenciado de um projecto de actividades de enriquecimento curricular concebido para todas as escolas do 1º ciclo da cidade do Porto.

3.6 Caracterização do meio envolvente e das escolas

As quatro escolas do 1º ciclo estudadas estão todas inseridas na cidade do Porto, em bairros sociais e estão localizadas muito próximas umas das outras.

As Escolas têm muitos anos de existência, mas apresentam bom estado de conservação, quer interior quer exteriormente, tendo recentemente sofrido obras de melhoria por parte da Câmara Municipal do Porto.

Os espaços interiores das escolas não possuem condições para o desenvolvimento das Actividades de Enriquecimento Curricular, pois não têm outras salas alternativas para o seu funcionamento. A actividade física e desportiva em três das quatro escolas funciona no recreio exterior e quando chove ou está muito frio, funciona nos corredores e nos cobertos das escolas. É de salientar que apenas uma escola possui um polivalente onde essas actividades podem ser desenvolvidas com normalidade.

Este nível de ensino continua a ser concretizado em escolas com poucos recursos financeiros e materiais, com edifícios recuperados, mas em espaços sem condições para uma prática pedagógica concertada com a evolução da sociedade.

De acordo com a caracterização do Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas, pode-se concluir que este Agrupamento integra alunos provenientes de um meio carenciado a vários níveis: cultural, social e económico, sendo prevalentes a pobreza endémica, o desemprego ou o emprego precário, a baixa escolaridade ou mesmo a ausência dela, uma certa incompetência parental, com todas as implicações que tal realidade tem na formação integral das crianças e jovens e, consequentemente, na motivação para a frequência da escola, na aceitação do saber normativo e, ainda, no sucesso escolar.

Neste Agrupamento de Escolas já foram identificados alguns problemas, como a indisciplina, o absentismo, insucesso escolar, baixa motivação, ausência de competências pessoais e sociais. Por estes motivos, este Agrupamento está inserido no Projecto TEIP, por ser considerado um Território Educativo de Intervenção Prioritária.

3.6.1 Caracterização geral da amostra

A População alvo que serviu de objecto de estudo da nossa investigação durante o ano lectivo 2007/08 está localizada na cidade do Porto, num Agrupamento de Escolas.

A população inquirida é constituída pelos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), professores das Actividades de Enriquecimento Curricular, coordenadoras das escolas, pais/encarregados de educação e alunos, das quatro escolas do Agrupamento.

Do universo de 36 professores do 1º CEB das quatro escolas estudadas, foram entregues 34 questionários e recolhidos 32, o que corresponde a uma taxa de representação aproximada de 94% dos docentes inquiridos, como evidenciamos no quadro 3.

Nº de Professores do 1º CEB	Amostra (Questionários distribuídos)	Questionários recebidos	Taxa de Representação
36	34	32	94%

Quadro 3 - Caracterização da amostra dos Professores do 1º CEB

Foram aplicados inquéritos por questionário a todas as coordenadoras de escola, tendo uma taxa de representação de 100%, como se verifica no quadro 4.

Nº de coordenadoras	Amostra (Questionários distribuídos)	Questionários recebidos	Taxa de Representação
4	4	4	100%

Quadro 4 - Caracterização da amostra dos Coordenadores de Escola

Do universo de 22 professores das Actividades de Enriquecimento Curricular entregámos 22 questionários e foram recolhidos 14, o que corresponde a uma taxa de representação aproximada de 64% dos docentes inquiridos, como demonstramos no quadro 5.

Nº de professores das AEC	Amostra (Questionários distribuídos)	Questionários recebidos	Taxa de Representação
22	22	14	64%

Quadro 5 - Caracterização da amostra dos Professores das AEC

Na escolha da amostra dos alunos, optou-se por inquirir todos os alunos do 4º ano de escolaridade, das quatro escolas por nós estudadas (quadro 6). Foram distribuídos 134 questionários e recolhidos 130, correspondendo a uma taxa de representação de 97%.

Nº alunos do 1º ciclo	Amostra (Questionários distribuídos)	Questionários recebidos	Taxa de Representação
477	134	130	97%

Quadro 6 - Caracterização da amostra dos Alunos

Num total de 477 Pais/Encarregados de Educação, decidimos aplicar 134 inquéritos, correspondente ao número de inquéritos distribuídos aos alunos. Foram preenchidos e devolvidos 62 questionários, o que corresponde a uma taxa de representação de 46%.

Nº Encarregados de Educação	Amostra (Questionários distribuídos)	Questionários recebidos	Taxa de Representação
477	134	62	46%

Quadro 7 - Caracterização dos Encarregados de Educação

CAPÍTULO 4
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A estatística descritiva permite perceber a forma como se distribuem os valores nas variáveis e responder aos objectivos deste estudo.

Em termos de estatística descritiva apresentam-se, para as variáveis de caracterização da amostra, quadros e gráficos ilustrativos das distribuições de valores verificadas.

4.1 Caracterização da amostra

4.1.1 Caracterização dos Professores Titulares de Turma

A caracterização dos Professores que constituem a amostra da população em estudo foi inquirida através de um questionário. O questionário foi estruturado em duas partes principais: uma relativa aos dados pessoais e profissionais dos inquiridos e a outra relativa aos dados de opinião sobre as Actividades de Enriquecimento Curricular.

Dos trinta e dois professores que responderam ao questionário apenas 4 têm até 30 anos de idade, numa percentagem de 12, 5%. O escalão etário com mais predominância é entre os 31 e os 40 anos de idade numa percentagem de 56,25%, seguido dos professores que possuem entre 41 a 50 anos numa percentagem de 18,75%. Verificámos ainda que 12,5% dos professores possuem mais de 50 anos de idade, como se pode verificar no quadro 8 e no gráfico 1.

Idade	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Até 30 anos	4	12,5%	12,5%	12,5%
De 31 a 40 anos	18	56,25%	56,25%	68,75%
De 41 a 50 anos	6	18,75%	18,75%	87,5%
Mais de 50 anos	4	12,5%	12,5%	100%
Total	32	100%	100%	

Quadro 8: Escalão etário

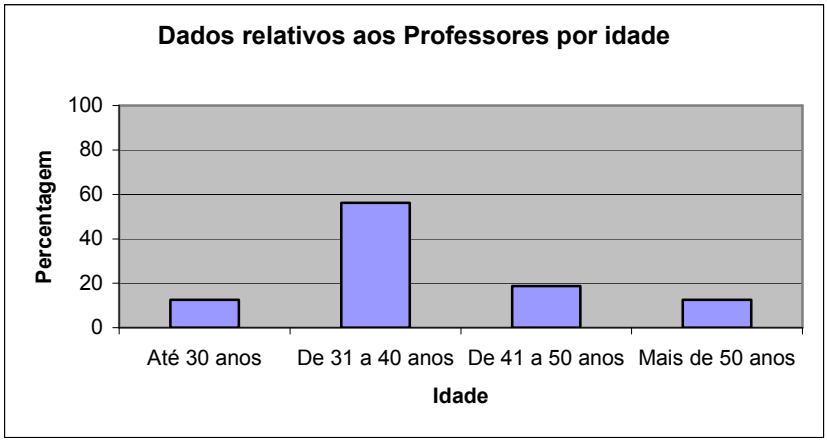

Gráfico 1: Dados relativos aos Professores por idade

Do total de respondentes, a maioria (90,6%) são do sexo feminino, conforme indicado no quadro 9 e no gráfico 2. Um resultado que não é surpreendente pois, desde há muito tempo que se verifica que no 1º ciclo do Ensino Básico existem predominantemente mulheres.

Sexo	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Masculino Feminino	3 29	9,4% 90,6%	9,4% 90,6%	9,4% 100%
Total	32	100%	100%	

Quadro 9: Dados relativos aos Professores por sexo

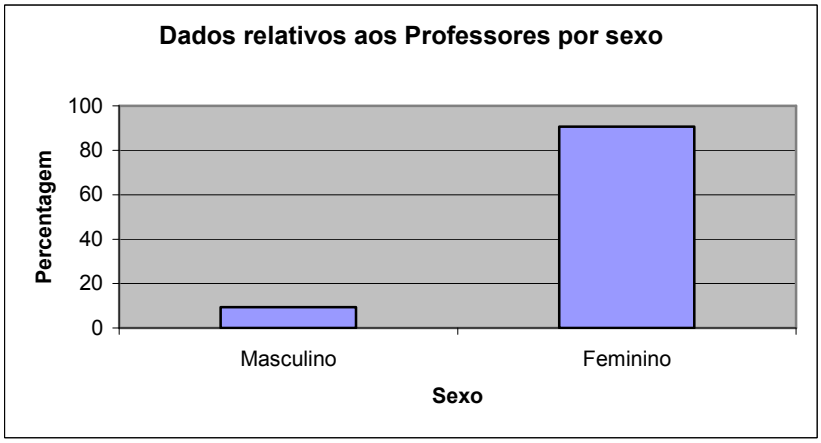

Gráfico 2: Dados relativos aos Professores por sexo.

Constatámos que 62,5% dos Professores do 1º ciclo são detentores de uma formação inicial específica no 1º ciclo do ensino básico e 37,5% têm uma formação que lhes permite leccionar no 1º e 2º ciclo do ensino básico, conforme o exposto no quadro 10 e no gráfico 3.

Nível de ensino	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
1º Ciclo 1º / 2º Ciclo	20 12	62,5% 37,5%	62,5% 37,5%	62,5% 100%
Total	32	100%	100%	

Quadro 10: Dados relativos aos Professores por nível de ensino.

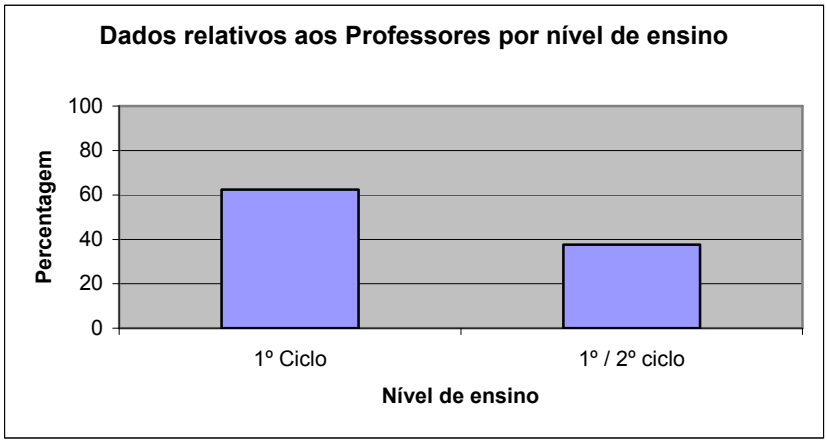

Gráfico 3: Dados relativos aos Professores por nível de ensino.

Relativamente à situação profissional dos inquiridos, podemos observar pela análise do quadro 11 e pelo gráfico 4 que 18,8% de professores são professores titulares, 25% são professores efectivos pertencentes ao quadro de escola, 53,1% são professores pertencentes ao quadro de Zona pedagógica e apenas 1 professor contratado.

Situação Profissional	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Professor Titular Quadro de Escola Q. Z. Pedagógica Contratado	6 8 17 1	18,8% 25% 53,1% 3,1%	18,8% 25% 53,1% 3,1%	18,8% 43,8% 96,9% 100%
Total	32	100%	100%	

Quadro 11: Dados relativos aos Professores por situação profissional.

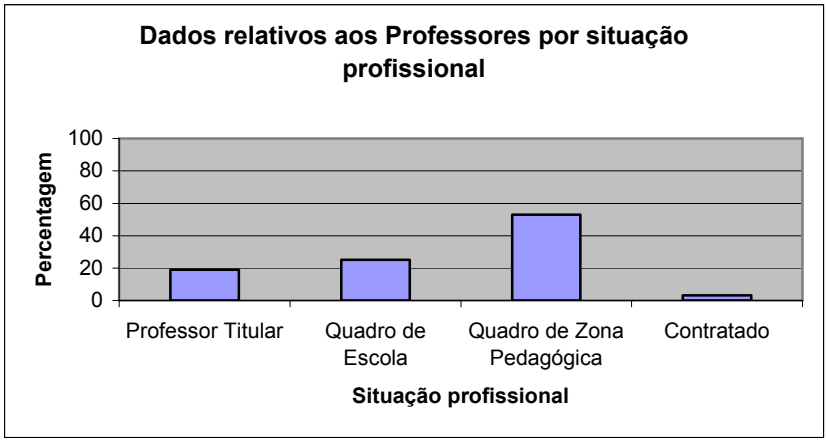

Gráfico 4: Dados relativos aos Professores por situação profissional.

No que diz respeito às habilitações académicas, a maioria dos inquiridos (90,6%) é portadora de uma licenciatura, cerca de 6,25% possui um mestrado e apenas 3,2% possui um bacharelato (quadro 12 e gráfico 5).

Habilitação Académica	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Doutoramento	0	0%	0%	0%
Mestrado	2	6,25%	6,25%	6,2%
Licenciatura	29	90,6%	90,6%	96,08%
Bacharelato	1	3,2%	3,2%	100%
Total	32	100%	100%	

Quadro 12: Dados relativos aos Professores por habilitação académica

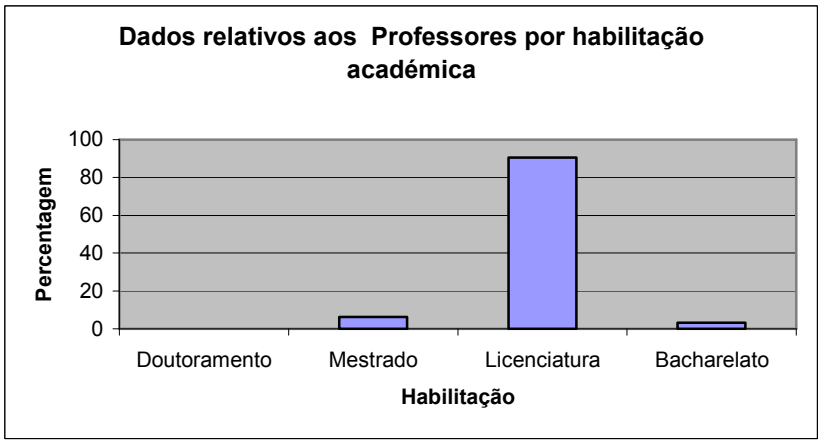

Gráfico 5: Dados relativos aos Professores por habilitação académica

Relativamente ao tempo de serviço, a maioria dos respondentes tem mais de 12 anos de serviço (40,6%), enquanto que 31,3% possui entre 8 a 12 anos de serviço e 28,1% entre 4 a 8 anos de serviço (quadro 13 e gráfico 6).

Tempo de Serviço	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
1 a 4 anos	0	0%	0%	0%
4 a 8 anos	9	28,1%	28,1%	28,1%
8 a 12 anos	10	31,3%	31,3%	59,4%
Mais de 12 anos	13	40,6%	40,6%	100%
Total	32	100%	100%	

Quadro 13: Dados relativos aos Professores por tempo de serviço

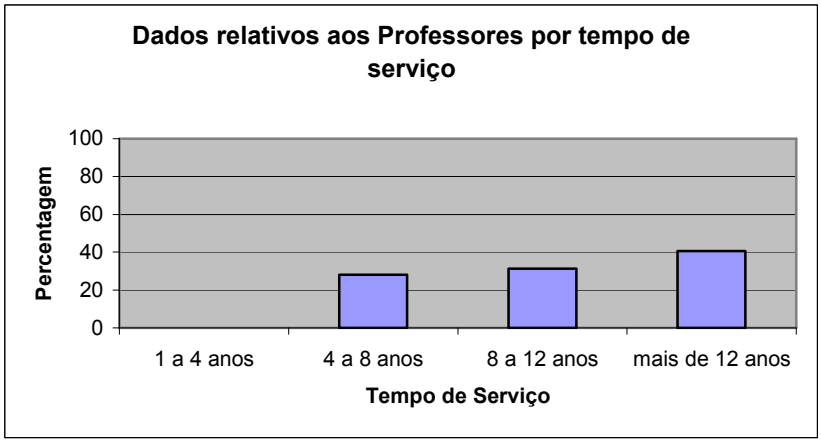

Gráfico 6: Dados relativos aos Professores por tempo de serviço

4.1.2 Caracterização das Coordenadores de Escola

Das quatro Coordenadores de Escola três possuem mais de 50 anos de idade e uma possui entre 41 a 50 anos de idade.

Todos os Coordenadores de Escola são do sexo feminino.

Uma delas pertence ao Pré-Escolar e três são detentores de uma formação inicial específica no 1º ciclo do ensino básico.

Das quatro coordenadores de escola que responderam ao questionário, duas são professoras titulares, uma pertence ao Quadro de Escola e a outra ao Quadro de Zona Pedagógica.

No que diz respeito às habilitações académicas, três das Coordenadoras são portadores de uma licenciatura e uma Coordenadora possui um mestrado.

Relativamente ao tempo de serviço podemos verificar, que todas as Coordenadoras de Escola têm mais de 12 anos de serviço.

Quanto ao número de anos de coordenação da escola, constatámos que uma das Coordenadoras possui 6 ou mais anos experiência no cargo de coordenação da escola e três possuem 3 a 6 anos. Pela comparação desta variável com a variável anterior (tempo de serviço) podemos presumir que as Coordenadoras já têm alguma experiência de Escola e da sua organização.

4.1.3 Caracterização dos Professores das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC)

Relativamente à idade dos professores das AEC, verificámos que 57,2% se situa na faixa etária até aos 30 anos, 35,7% tem idade compreendida entre 31 a 40 anos e 7,1% tem 41 a 50 anos de idade, o que podemos afirmar que é um corpo de docentes relativamente jovem.

Idade	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Até 30 anos	8	57,2%	57,2%	57,2%
De 31 a 40 anos	5	35,7%	35,7%	92,9%
De 41 a 50 anos	1	7,1%	7,1%	100%
Mais de 50 anos	0	0%	0%	100%
Total	14	100%	100%	

Quadro 14: Dados relativos aos Professores das AEC por idade.

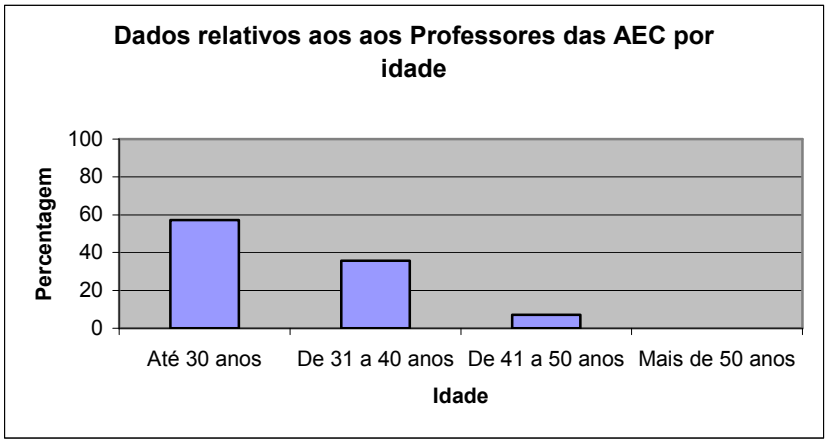

Gráfico 7: Dados relativos aos Professores das AEC por idade.

Do total de respondentes, 42,9% são do sexo masculino e 57,1% do sexo feminino.

Género	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Masculino Feminino	6 8	42,9% 57,1%	42,9% 57,1%	42,9% 100%
Total	14	100%	100%	

Quadro 15: Dados relativos aos Professores das AEC por sexo

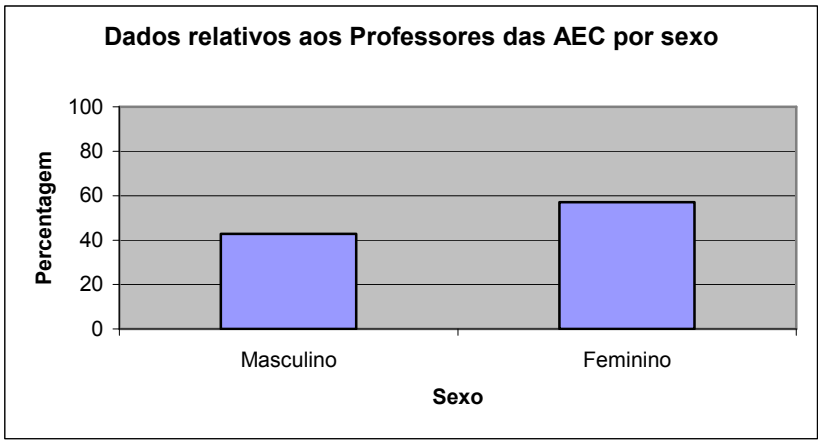

Gráfico 8: Dados relativos aos Professores das AEC por sexo

Do total dos inquiridos, 7,1% são professores com formação no 1º Ciclo do Ensino Básico, enquanto que 28,6% são detentores de uma habilitação que lhes permite leccionar o 2º ciclo, enquanto que 64,3% dos professores possuem uma formação para leccionar no 3º ciclo.

Nível de ensino	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Pré-escolar 1º Ciclo 1º / 2º Ciclo 3º Ciclo	0 1 4 9	0% 7,1% 28,6% 64,3%	0% 7,1% 28,6% 64,3%	0% 7,1% 35,7% 100%
Total	14	100%	100%	

Quadro 16: Dados relativos aos Professores das AEC por nível de ensino.

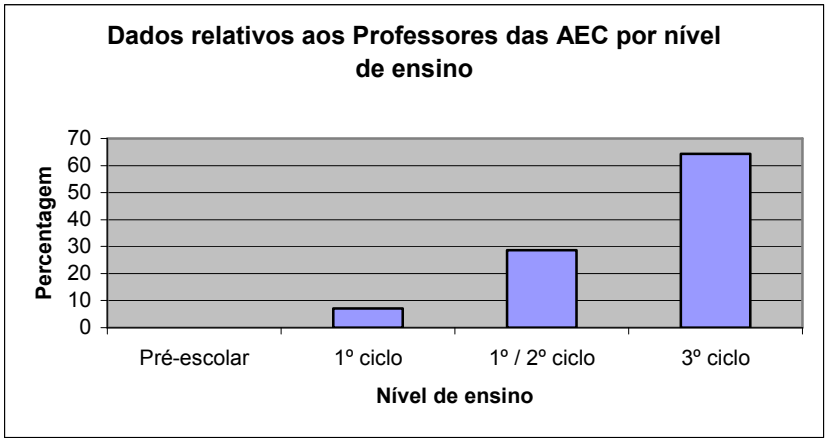

Gráfico 9: Dados relativos aos Professores das AEC por nível de ensino

Relativamente às habilitações académicas dos inquiridos constatámos, de acordo com o quadro 17 e gráfico 10, que 57,2% possuem um mestrado, 35,7% têm uma licenciatura e 7,1% possuem um bacharelato.

Habilitação Académica	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Doutoramento	0	0%	0%	0%
Mestrado	8	57,2%	57,2%	57,2%
Licenciatura	5	35,7%	35,7%	92,9%
Bacharelato	1	7,1%	7,1%	100%
Total	14	100%	100%	

Quadro 17: Dados relativos aos Professores das AEC por habilitação académica

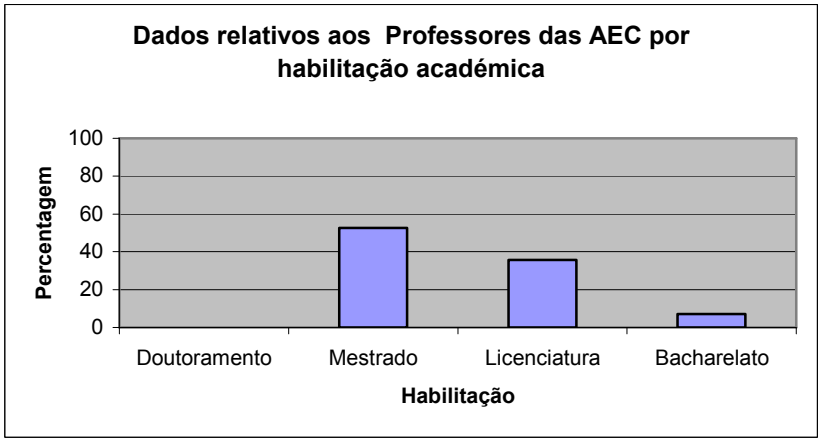

Gráfico 10: Dados relativos aos Professores das AEC por habilitação académica

No que diz respeito às habilitações para a docência da disciplina que os professores das AEC leccionam, verificámos que 85,8% tem uma habilitação

profissional ou própria, 7,1% com um Curso Superior Especializado na área que leccionam e 7,1% com outras formações (quadro 18 e gráfico 11).

Habilitações para a disciplina	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Profissionais ou Próprias	12	85,8%	85,8%	85,8%
Curso Superior Especializado	1	7,1%	7,1%	92,9%
Outras	1	7,1%	7,1%	100%
Total	14	100%	100%	

Quadro 18: Dados relativos aos Professores das AEC por habilitações para a docência da disciplina que lecciona.

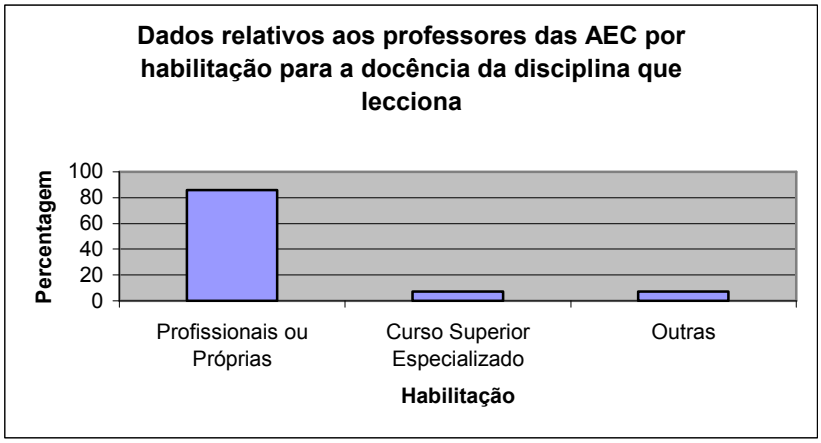

Gráfico 11: Dados relativos aos Professores das AEC por habilitação para a docência da disciplina que lecciona

Quanto à experiência profissional com alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, 42,9% dos inquiridos responderam que possuíam experiência em trabalhar com alunos do 1º Ciclo e 57,1% que não tinham experiência com este nível de ensino.

Experiência profissional	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	6	42,9%	42,9%	42,9%
Não	8	57,1%	57,1%	100%
Total	14	100%	100%	

Quadro 19: Dados relativos aos Professores das AEC sobre a experiência profissional

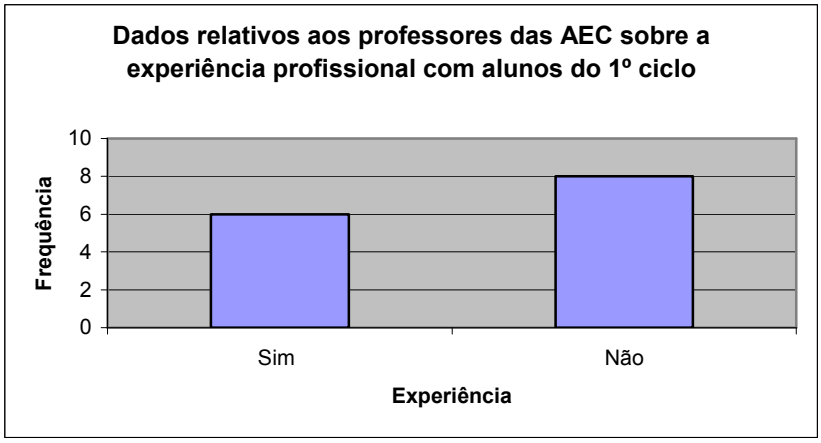

Gráfico 12: Dados relativos aos Professores das AEC sobre a experiência profissional

4.1.4 Caracterização dos Encarregados de Educação

A maioria dos Encarregados de Educação situa-se maioritariamente (41,9%) na faixa etária dos 50 ou mais anos de idade. Com uma percentagem de 25,8% aparece uma faixa etária situada entre os 31 a 40 anos, seguida de uma percentagem de 19,4% com idades entre 41 a 50 anos e por fim 12,9% uma faixa etária até aos 30 anos.

Idade	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Até 30 anos	8	12,9%	12,9%	12,9%
De 31 a 40 anos	16	25,8%	25,8%	38,7%
De 41 a 50 anos	12	19,4%	19,4%	58,1%
Mais de 50 anos	26	41,9%	41,9%	100%
Total	62	100%	100%	

Quadro 20: Dados relativos aos Encarregados de Educação por idade

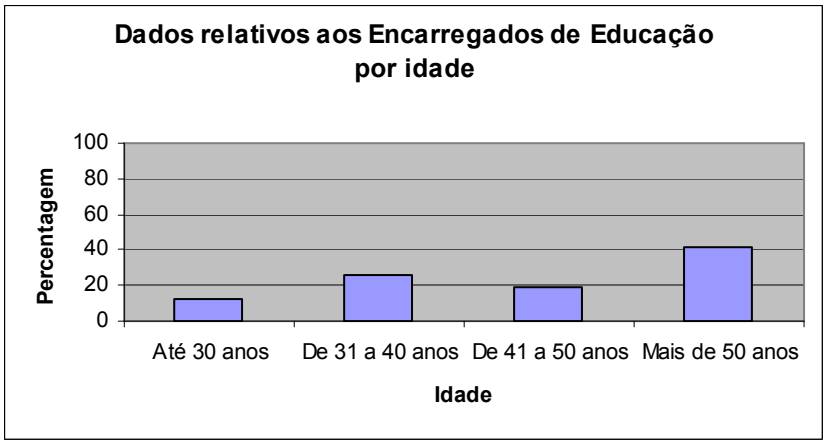

Gráfico 13: Dados relativos aos Encarregados de Educação por idade

A grande maioria dos Encarregados de Educação (83,9%) são mulheres e apenas 16,1% são do sexo masculino, como é evidenciado no quadro 21 e gráfico 14.

Género	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Masculino Feminino	10 52	16,1% 83,9%	16,1% 83,9%	16,1% 100%
Total	62	100%	100%	

Quadro 21: Dados relativos aos Encarregados de Educação por sexo

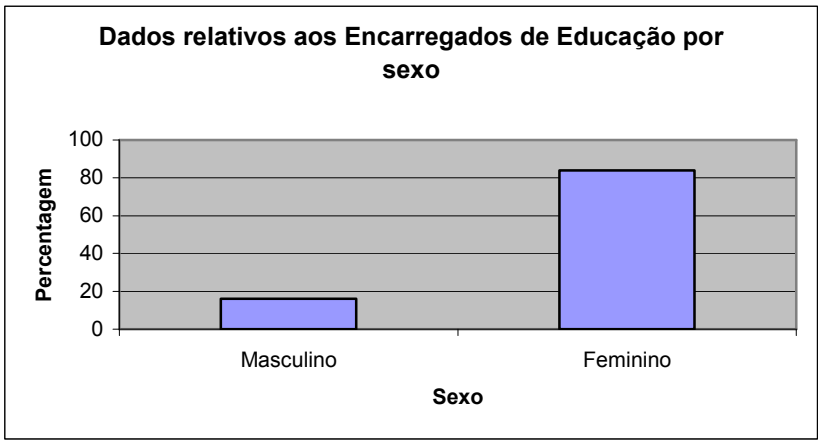

Gráfico 14: Dados relativos dos Encarregados de Educação por sexo

Relativamente ao grau de parentesco dos Encarregados de Educação em relação aos alunos, podemos verificar de acordo com o quadro 22 e o gráfico 15, que 11,3% dos Encarregados de Educação é representada pela figura do pai, 14,5% é a mãe, 21% é o avô, 33,9% a avó e em outros estão incluídos outros familiares e família de acolhimento.

Grau de parentesco	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Pai Mãe Avô Avó Outros	7 9 13 21 12	11,3% 14,5% 21% 33,9% 19,3%	11,3% 14,5% 21% 33,9% 19,3%	11,3% 25,8% 46,8% 80,7% 100%
Total	62	100%	100%	

Quadro 22: Dados relativos ao grau de parentesco dos Encarregados de Educação em relação aos alunos

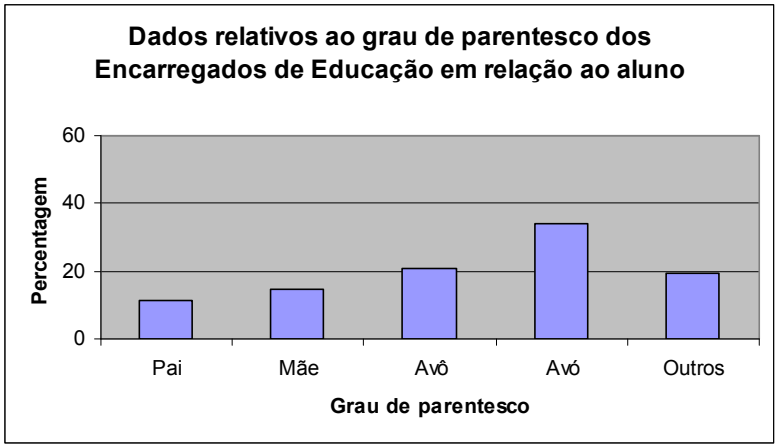

Gráfico 15: Dados relativos do grau de parentesco dos Encarregados de Educação em relação aos alunos

De acordo com o quadro 23 e o gráfico 16, podemos verificar que 16,1% dos Encarregados de Educação estão empregados, 21% estão desempregados, 24,2% são donas de casa e 38,7% estão reformados.

Situação profissional	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Empregado	10	16,1%	16,1%	16,1%
Dona de casa	15	24,2%	24,2%	40,3%
Desempregado	13	21%	21%	61,3%
Reformado	24	38,7	38,7	100%
Total	62	100%	100%	

Quadro 23: Dados relativos aos Encarregados de Educação por situação profissional

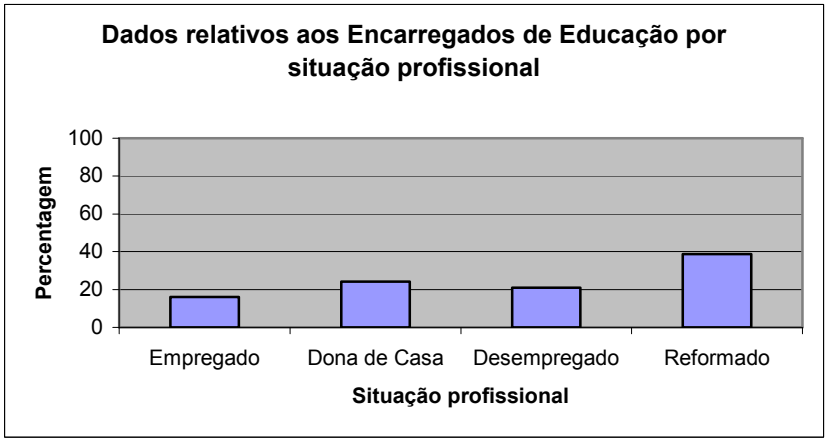

Gráfico 16: Dados relativos aos Encarregados de Educação por situação profissional

O nível de escolaridade dos encarregados de educação é relativamente baixo. A maioria (80,6%) dos encarregados de educação tem escolaridade ao

nível do 4º ano de escolaridade, 9,8% possui o 9º ano, 4,8% tem o 12º ano, apenas 1,6% detentores de uma licenciatura e 3,2% dos inquiridos abrange outros anos de escolaridade.

Habilitações Literárias	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Licenciatura	1	1,6%	1,6%	1,6%
12º Ano	3	4,8%	4,8%	6,4%
9º ano	6	9,8%	9,8%	16,2%
4º ano	50	80,6%	80,6%	96,8%
Outros	2	3,2%	3,2%	100%
Total	62	100%	100%	

Quadro 24: Dados relativos às habilitações literárias dos Encarregados de Educação

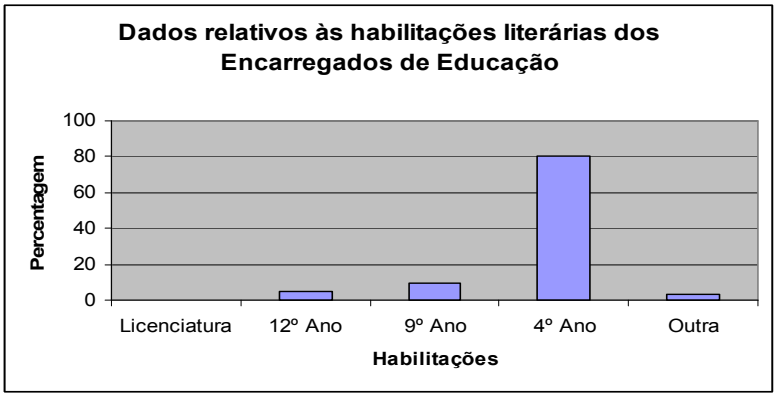

Gráfico 17: Dados relativos às habilitações literárias dos Encarregados de Educação

4.1.5 Caracterização dos Alunos

No que diz respeito às idades dos alunos, 88,5% têm 9 anos de idade e 11,5% têm 10 anos, conforme podemos verificar no quadro 25 e gráfico 18.

Idade	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
9 anos	115	88,5%	88,5%	88,5%
10 anos	15	11,5%	11,5%	100%
Total	130	100%	100%	

Quadro 25: Dados relativos aos alunos por idade

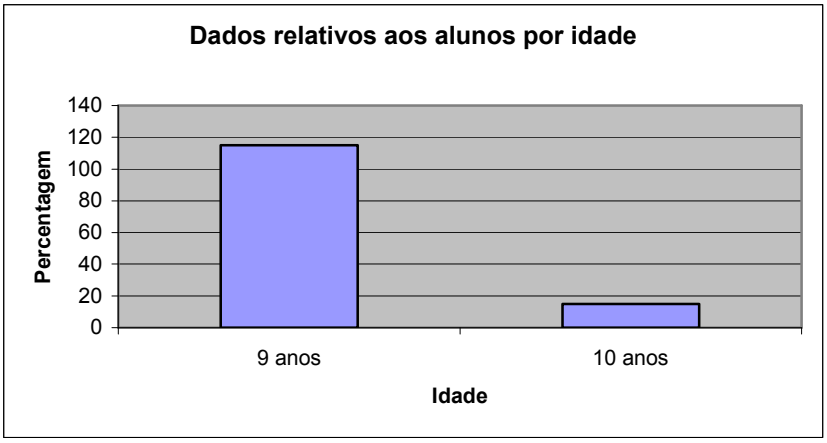

Gráfico 18: Dados relativos aos alunos por idade.

Do total de respondentes, a maioria (56,2%) são do sexo feminino e 43,8% são do sexo masculino, como se pode verificar no quadro 26 e gráfico 19.

Sexo	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Masculino Feminino	57 73	43,8% 56,2%	43,8% 56,2%	43,8% 100%
Total	130	100%	100%	

Quadro 26: Dados relativos aos alunos por sexo

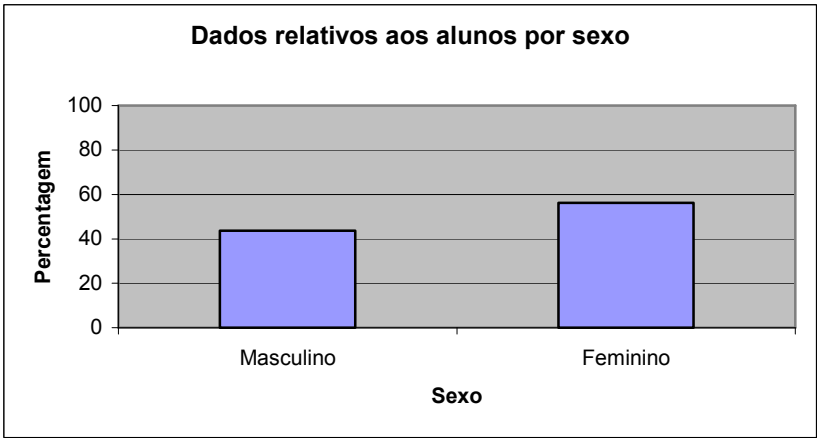

Gráfico 19: Dados relativos aos alunos por sexo

4.2 Análise descritiva dos resultados obtidos nos questionários

4.2.1 Resultados obtidos nos questionários aos Professores Titulares de turma

A	O espaço atribuído para o desenvolvimento da actividade do Apoio ao Estudo é o mais adequado.
B	Os alunos com dificuldades de aprendizagem são os que devem frequentar o Apoio ao Estudo.
C	O Apoio ao Estudo é uma aula de consolidação das aprendizagens.
D	O Apoio ao Estudo deve ser utilizado para a realização dos trabalhos de casa.
E	O Apoio ao Estudo é utilizado para ocupar o tempo livre dos alunos.
F	No Apoio ao Estudo os alunos beneficiam do acesso a recursos existentes nas escolas como computadores, livros e jogos.
G	Conheço as orientações programáticas das Actividades de Enriquecimento Curricular publicadas pelo Ministério da Educação.
H	Participo em reuniões de programação e avaliação com os professores das AEC.
I	Na supervisão das AEC intervenho apenas quando o professor da actividade solicita a minha ajuda para resolver problemas de indisciplina.
J	As AEC ao versarem as áreas de expressão (físico-motora, plástica e musical) estão a constituir uma sobreposição ao currículo do 1º CEB.
L	As AEC têm facilitado o desenvolvimento das actividades do currículo.
M	As AEC têm contribuído para a diminuição do insucesso escolar.
N	O trabalho desenvolvido nas AEC é reconhecido na Escola.
O	O comportamento dos alunos melhorou com implementação das AEC.
P	As AEC, ao versarem o ensino de Inglês e as áreas de expressão, estão a constituir um complemento/enriquecimento, como era desejável

Quadro 27: Questões colocadas no questionário aos Professores Titulares de Turma

Questão	Concordo		Discordo		Não tenho opinião	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
A	21	65,6%	11	34,4%	0	0%
B	32	100%	0	0%	0	0%
C	32	100%	0	0%	0	0%
D	12	37,5%	20	62,5%	0	0%
E	22	68,75%	10	31,25%	0	0%
F	15	46,9%	17	53,1%	0	0%
G	3	9,4%	29	90,6%	0	0%
H	0	0%	32	100%	0	0%
I	27	84,4%	5	15,6%	0	0%
J	28	87,5%	4	12,5%	0	0%
L	22	68,75%	10	31,25%	0	0%
M	5	15,6%	27	84,4%	0	0%
N	20	62,5%	12	37.5%	0	0%
O	2	6,25%	30	93,75%	0	0%
P	4	12,5%	28	87,5%	0	0%

Quadro 28: Resultados do questionário aos Professores Titulares da Turma.

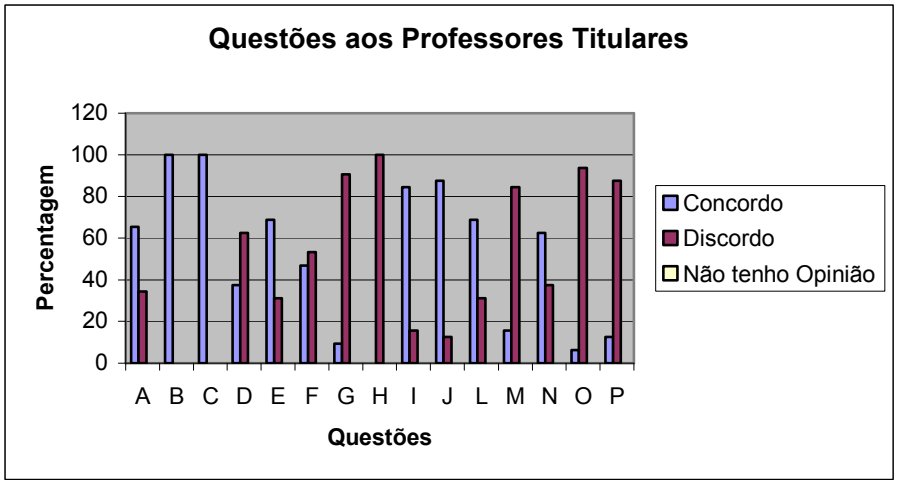

Gráfico 20: Resultados do questionário aos Professores Titulares de Turma.

Inquiridos sobre os espaços atribuídos para o Apoio ao estudo, 65,6% dos Professores responderam que os espaços eram adequados, enquanto que 34,4% discordam. Este facto prende-se pela escassez de espaços físicos, fazendo que alguns professores tenham de dar o Apoio ao estudo nas cantinas e outros nos corredores das escolas.

Relativamente à questão B, a totalidade dos professores inquiridos, concordam que só os alunos com dificuldades de aprendizagem é que deveriam frequentar o Apoio ao Estudo. Verificámos também, de acordo com a questão C, que os professores consideram que o Apoio ao Estudo é uma aula de consolidação das aprendizagens.

Quanto à questão D, 37,5% dos professores concordam que o Apoio ao Estudo deve ser utilizado para a realização dos trabalhos de casa e 62,5% discordam.

No que respeita à questão E, 68,75% dos professores concordam que o Apoio ao Estudo é utilizado para ocupar o tempo livre dos alunos e 31,25% discordam. Neste momento, todos os alunos que estão a frequentar as AEC, estão também no Apoio ao Estudo, pois têm de estar ocupados, evitando ficarem com um espaço de tempo sem actividades. Talvez por esta razão os professores estejam um pouco desacreditados do benefício do Apoio ao Estudo, pois em vez de ser um reforço para aqueles alunos com dificuldades, passa por ser mais uma aula para toda a turma.

Pela análise da questão F, podemos verificar que 46,9% dos professores afirmam que os alunos beneficiam do acesso a recursos existentes nas escolas: computadores, livros e jogos, como suporte à aula de Apoio ao Estudo e 53,1% discordam.

Inquiridos na questão G, sobre o conhecimento das orientações programáticas da AEC publicadas pelo Ministério da Educação, 9,4% afirmam conhecer e a grande maioria (90,6%) responderam que desconhecem as orientações.

A totalidade dos inquiridos na questão H, responderam que não participam em reuniões de programação e avaliação com os professores das AEC. Consideramos que estas reuniões poderiam constituir um bom momento para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar. No nosso entender, se na organização das Actividades de Enriquecimento Curricular, fossem tomadas decisões em conjunto, poderia contrariar, de certa forma, a resistência às mudanças e todos poderiam ser responsáveis pela construção do sucesso de uma aprendizagem de qualidade.

Relativamente à hora destinada à Supervisão das AEC, 84,4% dos professores responderam que apenas intervêm nas actividades quando o professor das AEC solicita a ajuda para resolver problemas de indisciplina, enquanto 15,6% discorda.

Verifica-se na questão J, que 87,5% de professores considera que as AEC ao versarem as áreas de expressão estão a constituir uma sobreposição ao currículo do 1º CEB e 12,5% discorda desta afirmação.

Quando inquiridos em que medida as AEC têm facilitado o desenvolvimento das actividades do currículo, 68,75% dos professores na questão L, respondeu que estas actividades vêm enriquecer o currículo dos alunos, enquanto 31,25% discorda.

Interrogados os professores na questão M, se as AEC têm contribuído para a diminuição do insucesso dos alunos, 15,6% respondeu que sim e 84,4% que não houve alteração significativa nos resultados escolares dos alunos.

No que respeita ao reconhecimento na Escola pelo trabalho desenvolvido nas AEC, podemos verificar que 62,5% de professores afirmaram que o trabalho é reconhecido, enquanto que 37,5% discorda.

Com a questão O, pretendeu-se saber se o comportamento dos alunos melhorou com a implementação das AEC, respondendo que sim 6,25% de professores e 93,75% é da opinião que o comportamento dos alunos não melhorou.

Na última questão, 87,5% de professores, responde que as AEC não estão a constituir um complemento/enriquecimento, como era desejável.

4.2.2 Resultados obtidos nos questionários aos Coordenadores de Escola

Questões colocadas aos Coordenadores de Escola

A	As escolas foram envolvidas na concepção e desenvolvimento das AEC.
B	As Coordenadoras de Escola tiveram possibilidade de seleccionar as AEC de acordo com o Projecto Educativo de Estabelecimento.
C	A Escola possui espaços adequados para o desenvolvimento das AEC.
D	O Pessoal Auxiliar existente é suficiente para acompanhar os alunos da AEC.
E	Os Encarregados de Educação valorizam as AEC.
F	Os Professores titulares das turmas manifestam a importância da supervisão das AEC
G	As AEC têm contribuído para a assiduidade dos alunos.
H	Os Professores das turmas e os das AEC têm horários que lhes permite reunir.
I	Os Professores titulares de turma e os das AEC reúnem regularmente.
J	O comportamento dos alunos melhorou com a implementação das AEC.
L	As AEC têm contribuído para a diminuição do insucesso escolar.
M	Na falta de um Professor das AEC, este é substituído por outro professor.
N	O trabalho desenvolvido nas AEC é reconhecido pela Escola.
O	As AEC, ao versarem o ensino de Inglês e as áreas de expressão, estão a constituir um complemento/enriquecimento, como era desejável.

Quadro 29: Questões colocadas aos Coordenadores de Escola

Indagadas as Coordenadoras sobre o envolvimento na concepção e desenvolvimento das AEC, todas as inquiridas responderam que não estiveram envolvidas na concepção das Actividades.

Relativamente à questão B, todas afirmaram que não tiveram a oportunidade de optar por actividades que estivessem de acordo com Projecto Educativo. O que confirma com as declarações que a Câmara Municipal prestou na reunião de apresentação do Projecto das AEC, que era impensável implementar actividades diferentes para cada escola, devido à quantidade de agrupamentos de escola.

Inquiridas sobre os espaços físicos, uma respondeu que a Escola possui espaços adequados e três que a Escola não dispõe de espaços ajustados para o desenvolvimento das actividades.

De acordo com a caracterização das escolas, verifica-se que os estabelecimentos de ensino deste agrupamento lutam com a escassez de espaços físicos, constituindo um dos principais constrangimentos para o desenvolvimento das actividades.

Outro dos grandes obstáculos indicados pela totalidade das coordenadoras, para a melhoria da organização das actividades é a falta de Auxiliares de acção Educativa (questão D). A maior parte das escolas não tem pessoal auxiliar que cubra a totalidade do tempo de permanência dos alunos até às dezassete horas e trinta minutos.

Com a questão E, uma Coordenadora respondeu que o trabalho desenvolvido nas AEC é reconhecido pelos Encarregados de Educação e três afirmaram o inverso.

Todas as Coordenadoras foram unânimes nas respostas traduzindo que os professores das turmas não manifestam importância na supervisão das AEC. Isto deve-se talvez pelo facto dos professores considerarem que o trabalho da supervisão não lhes deveria ser atribuído, mas sim assegurada por técnicos responsáveis pela supervisão e substituição nas faltas dos professores das AEC.

Através da questão G, verificámos que três das Coordenadoras concordam que as AEC têm sido um factor que tem contribuído para a assiduidade dos alunos e uma discorda.

Todas as inquiridas foram unânimes em dizer que os professores das turmas e o das AEC não têm horários compatíveis que lhes permitam reunir (questão H) para realizarem um trabalho de articulação.

Foi também a totalidade das Coordenadoras que responderam que as Actividades de Enriquecimento Curricular não são motivadoras para os alunos (questão I).

Com a Análise das questões J e L, constata-se que todas as inquiridas discordam que o comportamento dos alunos melhorou com a frequência nas actividades e que as AEC têm contribuído para a diminuição do insucesso escolar.

Relativamente à questão M, uma Coordenadora respondeu que na falta de um professor das AEC, este é substituído por outro professor e três discordam desta afirmação.

Em conversas informais com as Coordenadoras de Escola este é um problema grave na organização das AEC, pois acontece frequentemente duas turmas ficarem sem aulas e estas crianças terem de ficar acompanhadas por uma funcionária que nessa hora está a proceder à limpeza das instalações.

De acordo com os registos de assiduidade dos professores das Actividades podemos verificar que os únicos professores que foram substituídos quando faltaram, foram os de Educação Física, pois têm uma bolsa de professores para esses casos. Na substituição dos professores das outras áreas (música, teatro, inglês) é notório a dificuldade de colmatar as faltas destes professores, devido há dificuldade em recrutar docentes para estas áreas.

Na questão N, todas as Coordenadoras responderam que o trabalho desenvolvido nas Actividades de Enriquecimento Curricular é reconhecido pela escola.

Por fim, a resposta à última questão, constata-se o descontentamento geral de todas as Coordenadoras de Escola sobre a qualidade das Actividades de Enriquecimento Curricular, ao responderem que as AEC, não estão a constituir um complemento/enriquecimento, como era desejável

4.2.3 Resultados obtidos nos questionários aos Professores das Actividades de Enriquecimento Curricular

Questões colocadas aos Professores das AEC

A	O espaço atribuído para o desenvolvimento da minha actividade é adequado.
B	Conheço as orientações programáticas das AEC publicadas pelo Ministério da Educação
C	Os alunos estão motivados para o objecto de estudo.
D	Participo em reuniões de programação e avaliação com os professores das turmas.
E	Os professores das AEC devem realizar uma avaliação de competências desenvolvidas pelos alunos, no final de cada período.
F	Participo em eventos organizados pela Escola.
G	O trabalho desenvolvido nas AEC é reconhecido pela Escola.
H	Sinto-me preparado para o ensino no 1º ciclo.
I	Estou motivado para desenvolver actividades nas escolas do 1º ciclo.
J	Estou satisfeito com a remuneração desta actividade.
L	As AEC, ao versarem o ensino de Inglês e as áreas de expressão, estão a constituir um complemento/enriquecimento, como era desejável

Quadro 30: Questões colocadas aos Professores das AEC

Questão	Concordo		Discordo		Não tenho opinião	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
A	8	57,1%	6	42,9%	0	0%
B	14	100%	0	0%	0	0%
C	5	35,7%	9	64,3%	0	0%
D	0	0%	14	100%	0	0%
E	14	100%	0	0%	0	0%
F	6	42,9%	8	57,1%	0	0%
G	5	35,7%	9	64,3%	0	0%
H	3	21,4%	11	78,6%	0	0%
I	13	92,9%	1	7,1%	0	0%
J	1	7,1%	13	92,9%	0	0%
L	4	24%	10	76%	0	0%

Quadro 31: Resultados do questionário aos Professores das AEC

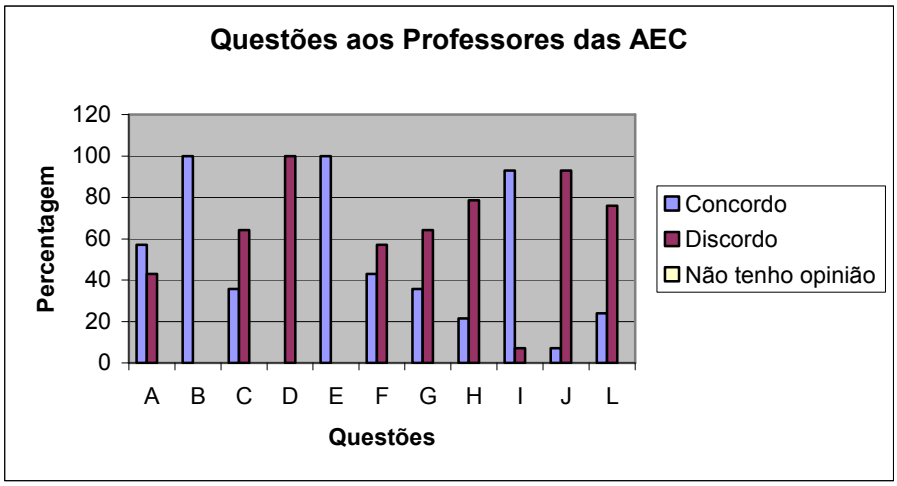

Gráfico 21: Resultados do questionário aos Professores das AEC

Inquiridos sobre o espaço atribuído para o desenvolvimento da sua actividade, 57,1% responderam que os espaços eram adequados, enquanto que 42,9% discordam (questão A). Este facto talvez se prende pela escassez de espaços físicos, fazendo que alguns professores tenham de dar a aula nas cantinas e corredores das escolas.

Sobre o conhecimento das orientações programáticas da AEC publicadas pelo Ministério da Educação, 100% afirmam conhecer (questão B).

Relativamente à motivação dos alunos para as aulas, 35,7% responderam que concordam e 64, 3% consideram que os alunos não estão motivados para as AEC (questão C).

Podemos relacionar esta resposta, com o número elevado de participações sobre o comportamento dos alunos, à Coordenadora de Escola.

Em relação à questão D, todos os inquiridos responderam que não participam em reuniões de programação e avaliação com os professores das turmas.

No que respeita à questão E, 100% dos professores considera que os professores das AEC devem realizar uma avaliação de competências desenvolvidas pelos alunos, no final de cada período.

Na questão F, 57,1% dos inquiridos responderam que não participavam nos eventos organizados pela escola.

No que se refere à questão G, 64,3% dos professores considera que o trabalho desenvolvido nas AEC, não é reconhecido pela escola e 35,7 dos professores têm opinião contrária.

Relativamente à questão H, os professores ao serem questionados se estavam preparados para leccionar no 1º ciclo, a maioria respondeu que não se sentia (78,6%).

Os inquiridos (92,9%), na questão J, disseram não estar satisfeitos com a remuneração desta actividade e só 7,1% dos professores se sente satisfeito.

Na resposta à última questão, 76% dos professores não concordam que as AEC ao versarem o ensino de Inglês e as áreas de expressões, estão a constituir um complemento/enriquecimento, para os alunos, como seria desejável.

4.2.4 Resultados obtidos nos questionários aos Encarregados de Educação

Questões colocadas aos Encarregados de Educação

A	O meu educando está a frequentar as AEC porque asseguram o tempo após as aulas.
B	O meu educando está a frequentar as AEC porque pode aprender mais.
C	Os professores das AEC entregam aos Encarregados de Educação, uma avaliação de competências desenvolvidas pelos alunos, no final de cada período.
D	Nos casos em que foi convocado pela Escola, para tratar de assuntos relativamente às AEC, foi para ter conhecimento de problemas relativos ao comportamento do seu filho(a).
E	Quando tenho necessidade de resolver algum problema relacionado com meu filho(a), contacto directamente o Professor das AEC.
F	O meu educando enquanto permanece nos intervalos das AEC é devidamente acompanhado por funcionários.
G	Com a frequência nas AEC os resultados escolares do meu educando melhoraram.
H	Sinto que o meu filho(a) está satisfeito por frequentar as AEC
I	O comportamento do meu educando melhorou desde que frequenta as AEC.
J	Estou satisfeito com o funcionamento das AEC.

Quadro 32: Questões colocadas aos Encarregados de Educação.

Questão	Concordo		Discordo		Não tenho opinião	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
A	60	96,8%	2	3,2%	0	0%
B	4	6,5%	58	93,5%	0	0%
C	0	0%	40	64,5%	22	35,5%
D	50	80,6%	0	0%	12	19,4%
E	0	0%	60	96,7%	2	3,3%
F	0	0%	51	82,3%	11	17,7%
G	0	0%	30	48,4%	32	51,6%
H	50	80,6%	8	12,9%	4	6,5%
I	0	0%	32	51,6%	30	48,4%
J	59	95,2%	3	4,8%	0	0%

Quadro 33: Resultados dos questionários aos Encarregados de Educação.

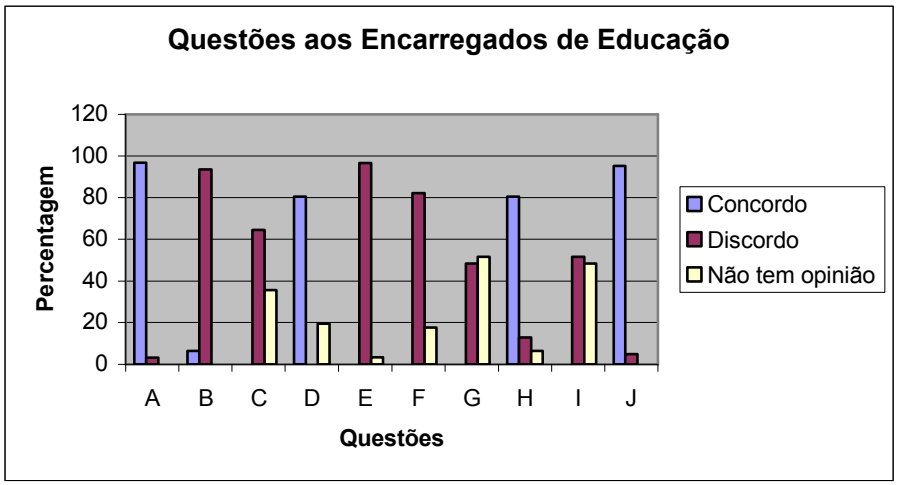

Gráfico 22: Resultados do questionário aos Encarregados de Educação.

Relativamente à questão A, verifica-se que 96,8% dos Encarregados de Educação respondeu que o motivo que levaram à inscrição dos seus educandos nas AEC é porque estas asseguram o tempo depois das aulas e apenas 3,2% discorda deste motivo.

Nas respostas à questão B, constatámos que 6,5% dos Encarregados de Educação responderam que os seus educandos estão a frequentar as AEC porque podem aprender mais, enquanto que 93,5% discordam.

Questionando se recebem por parte dos professores das AEC uma avaliação dos seus filhos, no final de cada período (questão C), 64,5% responderam que não e 35,5% não tem opinião.

Na questão D, verifica-se que 80,6% respondeu que quando é convocado para ir à escola tratar de assuntos das AEC, é para ter conhecimento de problemas de disciplina dos seus educandos e 19,4% não tem opinião.

Constatou-se também através da questão E, que 96,7% dos Encarregados de Educação quando querem tratar de algum assunto relativamente às AEC, não contactam os Professores directamente e 3,3% não tem opinião.

Inquiridos na questão F, sobre a segurança dos alunos, 82,3% respondeu que os educandos não são devidamente acompanhados por funcionários nos intervalos das AEC e 17,7% não tem opinião.

Na questão G, verifica-se que 48,4% dos Encarregados de Educação responderam que os seus educandos não melhoraram os seus resultados escolares por frequentarem as AEC e 51,6% não têm opinião.

Relativamente à questão H, constata-se que 80,6% pensa que os seus educandos estão satisfeitos por frequentarem as AEC, enquanto que 12, 9% discorda e 6,5% não tem opinião.

Questionados sobre se o comportamento dos seus educandos melhoraram desde que frequentam as AEC (questão I), 51,6% discordam e 48,4% não tem opinião.

Na última questão, 95,2% dos Encarregados de Educação responderam que estão satisfeitos com o funcionamento das AEC e 4,8% discorda.

Numa primeira análise, estes resultados poderão ser contraditórios, com os resultados às questões B, F e I. No entanto, estes não são alheios ao grau

de satisfação que está relacionado com a motivação destes Encarregados de Educação na inscrição dos seus educandos nas AEC, constatáveis na percentagem de respostas à questão A.

4.2.5 Resultados obtidos nos questionários aos Alunos

Questões colocadas aos Alunos

A	A decisão de frequentar as AEC foi minha.
B	Os professores perguntam-me quais as actividades que eu preferia ter na escola.
C	O Inglês é a minha actividade preferida.
D	As Actividades de expressões são as que mais gosto.
E	Actividade desportiva é a minha actividade preferida.
F	Aprendemos mais na sala de aula que nas AEC.
G	O meu encarregado de educação faz-me perguntas sobre o que faço nas AEC.
H	Os espaços em que fazemos as actividades são bons.
I	Nas AEC utilizamos material diferente daquele que usamos na sala de aula.
J	Nas AEC podemos fazer coisas novas que gostamos.
L	Porto-me bem nas actividades.
M	Nas AEC convivo mais com os meus colegas do que na sala de aula.
N	Gosto de frequentar as actividades.

Quadro 34: Questões colocadas aos Alunos

Questão	Concordo		Discordo		Não tenho opinião	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
A	20	15,4%	110	84,6%	0	0
B	0	0%	100	77%	30	23%
C	18	13,8%	112	86,2%	0	0
D	30	23%	100	77%	0	0
E	98	75,4%	32	24,6%	0	0
F	104	80%	23	17,7%	3	2,3%
G	15	11,5%	93	71,5%	22	17%
H	99	76,2%	21	16,1%	10	7,7%
I	32	24,6%	97	74,6%	1	0,8%
J	26	20%	102	78,4%	2	1,6%
L	62	47,7%	24	18,5%	44	33,8%
M	103	79,2%	27	20,8%	0	0
N	107	82,3%	23	17,7%	0	0

Quadro 35: Resultados do questionário aos Alunos

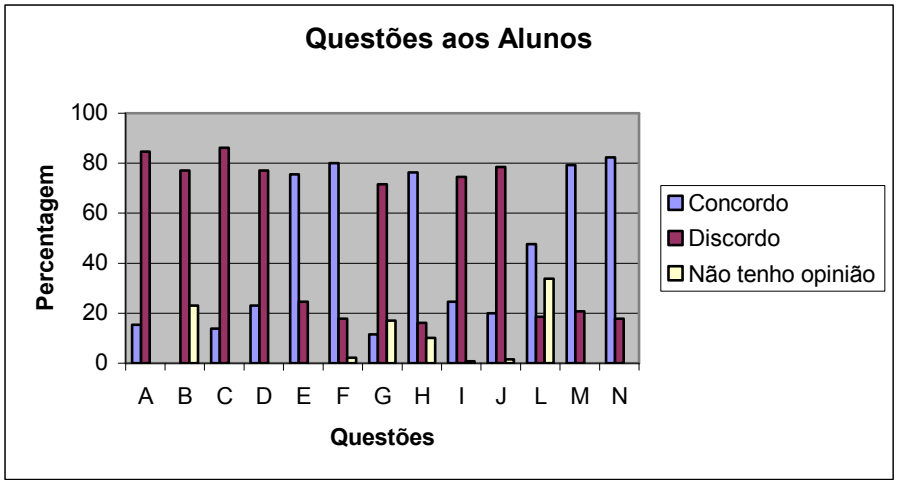

Gráfico 23: Resultados do questionário aos Alunos

Relativamente à questão A, 15,4% dos alunos concorda que a decisão de frequentarem as AEC foi deles e 84,6% discorda.

Questionados os alunos (questão B), se os professores lhes perguntaram quais as actividades que eles preferiam ter na escola, 77% responderam que não e 23% não têm opinião.

No que respeita à questão C, podemos verificar 13,8% dos alunos responderam que o Inglês é a actividade preferida deles e 86,2% discordam.

Através da questão D, 23% dos alunos responderam que as actividades de expressões são as que mais gostam e 77% discordam.

Inquiridos os alunos (questão E), se a actividade desportiva é a actividade preferida, 75,4% responderam que sim, enquanto 24,6% discorda.

Relativamente à questão F, 80% dos alunos concorda que aprendem mais na sala de aula do que nas AEC, 17,7% discorda e 2,3% não tem opinião.

Averiguando se os Encarregados de educação fazem perguntas aos seus educandos sobre o que fazem nas AEC, 11,5% dos alunos respondem que sim, 71,5% que não e 17% não tem opinião.

Com a questão H, apuramos que 76,2% dos alunos concordam que os espaços onde fazem as actividades são bons, 16,1% discordam e 7,7% não têm opinião.

Indagados sobre o material utilizado nas AEC (questão I), 24,6% responderam que utilizam material diferente daquele que usam na sala de aula, 74,6% discordam e 0,8% não tem opinião.

Na questão J, podemos constatar que 20% dos alunos concordam que nas AEC podem fazer coisas novas que gostam, 78,4% discordam e 1,6% não têm opinião.

Questionados se nas AEC se portam bem, 47,7% responderam afirmativamente, 18,5% que não e 33,8% não tem opinião (questão L).

No que respeita à questão M, 79,2% dos alunos indicaram que concordam que nas AEC convivem mais com os colegas do que na sala de aula e 20,8% discordam.

Por fim, na questão N, 82,3% dos alunos responde que gostam de frequentar as AEC e 17,7 que não.

4.3 Síntese da análise dos resultados dos questionários

Ao confrontar as hipóteses inicialmente formuladas com os resultados obtidos pelos dados de pesquisa, averiguámos que uma boa parte não foi corroborada.

Assim, a hipótese *os alunos que participam em Actividades de Enriquecimento Curricular têm um melhor rendimento académico*, não foi confirmada. A atestar este resultado estiveram os Professores titulares da turma, os Coordenadores de Escola e os Encarregados de Educação, que não validaram este facto através das respostas aos inquéritos.

Na nossa pesquisa documental, verificámos a avaliação final dos alunos nos dois últimos anos lectivos, constatando-se que não houve uma melhoria significativa, no desempenho académico.

Marsh (1992), sugeriu que as actividades extracurriculares levam a um aumento do interesse do aluno face à escola e aos valores da escola, o que conduz indirectamente a um melhor rendimento académico.

Poderemos questionar se os dois anos de implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) são suficientes para se sentir os seus efeitos, ou por outro lado, a organização das actividades estará num percurso de produção de ajustamentos e adaptações, não conseguindo ainda, alcançar os objectivos definidos.

Relativamente à hipótese de que *as Actividades de Enriquecimento Curricular, ao versarem as áreas de expressão (físico-motora, plástica e musical), estão a constituir uma sobreposição ao currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico*, foi confirmada pelos Professores titulares de turma.

Os professores, na parte curricular, têm um tempo destinado às áreas de expressão, o que realmente se sobrepõe ao que se desenvolve nas AEC. Seria interessante reflectir até que ponto a implementação da Escola a Tempo Inteiro poderia passar pela monodocência, coadjuvada com áreas actualmente dinamizadas pelas Actividades Enriquecimento Curricular.

As Coordenadoras de Estabelecimento, em duas das questões do inquérito, responderam que as escolas não foram envolvidas na concepção e desenvolvimento das Actividades de Enriquecimento Curricular, não tendo a possibilidade de as seleccionar de acordo com o Projecto Educativo da Escola.

No nosso entender, é fundamental que a Autarquia e os Agrupamentos de Escolas repensem nas Actividades mais adequadas a implementar nos respectivos estabelecimentos de ensino, podendo estes oferecerem um leque diversificado de aprendizagens enriquecedoras do currículo.

No que diz respeito à formulação da terceira hipótese, *estão a ser implementadas nas escolas estratégias de articulação (ao nível pedagógico, dos horários e dos espaços) entre a actividade lectiva e as Actividades de Enriquecimento Curricular*, não foi confirmada pelos Professores Titulares de Turma, Coordenadores de Escola e pelos Professores das AEC.

A este propósito, constatou-se, nas reuniões e nos questionários aos Professores Titulares de Turma e aos Professores das Actividades, que a articulação entre eles era inexistente. A maioria dos professores Titulares de Turma respondeu que desconhecia as orientações programáticas das AEC. Há assim, no nosso entender, muito trabalho a fazer, pois o sucesso do desenvolvimento das Actividades passa necessariamente por uma programação de actividades pedagógicas e de uma reflexão conjunta sobre as competências a desenvolver com os alunos.

Uma parte desta dificuldade de articulação pode estar ligada a aspectos como a compatibilização dos horários dos professores das AEC e o pouco incentivo remuneratório destes professores. A maioria dos professores estão a trabalhar em várias escolas do concelho do Porto, obrigando-os a deslocarem-

se de uma escola para a outra, condicionando-lhes o tempo para reuniões com outros docentes.

A implicação de todos os docentes no trabalho da escola é crucial para entender a instituição escolar como uma organização que aprende. A interacção e a participação dos indivíduos influenciam decisivamente o clima das escolas, na medida em que podem desenvolver um sentimento de pertença a esse espaço colectivo. Para tal, não basta mudar a estrutura organizacional das escolas, é necessário criar infraestruturas de apoio ao trabalho colaborativo e criar condições internas para a aprendizagem. Dufor (2004) salienta que as comunidades de aprendizagem profissional contribuem para assegurar que todos os alunos aprendam, para promover uma cultura de colaboração e para se focalizarem nos resultados.

Quanto à hipótese, *as Actividades de Enriquecimento Curricular, ao versarem o ensino de Inglês e as áreas de expressão, estão a constituir um complemento/enriquecimento, como era desejável*, não foi confirmada pelos Professores Titulares de Turma, Coordenadores de Escola e pelos Professores das AEC.

Os Professores Titulares de Turma, embora reconheçam o trabalho desenvolvido nas AEC, consideram que estas não têm facilitado o desenvolvimento do currículo.

Os Coordenadores de Escola e os Professores das AEC responderam que as Actividades não estão a constituir um complemento/enriquecimento, como era desejável.

Os docentes das AEC encontram-se, na maioria dos casos, em situação de contrato de prestação de serviços com as entidades promotoras e não se sentem satisfeitos com a remuneração. Sentem-se motivados para trabalhar com alunos do 1.º ciclo, mas afirmam não se sentirem preparados para trabalhar com este alunos. Os Professores das AEC atestam também que os alunos não se sentem motivados para as Actividades. Será legítimo questionar se estarão eles a utilizar metodologias e estratégias pedagógicas que estimulem e captem a atenção dos alunos?

A aplicação dos inquéritos aos alunos permitiu obter informações sobre a forma como estes sentem e vivem, na realidade, a situação da ocupação dos tempos livres dos alunos.

As AEC, embora sejam importantes na vida das crianças, implicam uma escassez de tempo livre para brincar e, consequentemente, evidenciam um quadro de fragilidades face à incapacidade da criança em decidir e gerir autonomamente o seu tempo livre.

Os depoimentos dos alunos são eloquentes a este respeito e traduzem um condicionalismo no que se refere à participação na escolha das AEC e à gestão autónoma dos seus tempos livres.

Nas práticas observadas, verifica-se que o tempo dedicado às actividades curriculares e de enriquecimento curricular são determinadas, orientadas, impostas pelo adulto, e decorrem no espaço interior (sala). A presença de muitos alunos no desenvolvimento das AEC é um facto; contudo, não lhes é dada a possibilidade de escolha para as actividades. Pode-nos levar a questionar, como poderá um contexto de educação informal proporcionar vivências significativas na aprendizagem dos alunos, se a real escuta da criança é negligenciada?

Uma das inquietações que nos surgiu através de alguns depoimentos dos docentes e discentes e na observação de algumas Actividades de Enriquecimento Curricular, foi a utilização de um ensino transmissivo, contrariando o que seria desejável para um ensino onde os alunos sejam sujeitos activos no processo de aprendizagem. Talvez por este motivo, os alunos responderam que a aula de Inglês era a actividade de que menos gostam, elegem a actividade desportiva como a favorita.

Em termos educativos, a conduta permissiva do adulto parece pressupor que a frequência nas AEC é insignificante, nomeadamente nas AEC, pois o que verdadeiramente importa é manter as crianças entretidas e guardadas.

Relativamente ao tempo dedicado ao trabalho nestes contextos, as práticas observadas indicam a prioridade e a primazia atribuída às actividades curriculares em detrimento das AEC.

Este facto poderá ter na sua origem a necessidade imperiosa de corresponder aos anseios dos pais, que valorizam e percepcionam a importância de um investimento precoce num capital cultural acrescido para os filhos.

Os alunos, talvez influenciados pela posição dos Encarregados de Educação face às AEC, consideram que aprendem mais na sala de aula do

que nas Actividades. Podemos também verificá-lo, através dos Encarregados de Educação que não recebem uma avaliação dos educandos que frequentam as AEC. Ora, como sabemos, dita a tradição que é nas aulas que se aprende e fora delas é para brincar; é notório que os alunos e os respectivos Encarregados de Educação valorizam mais o que é avaliado.

Pensamos, assim, que falta uma política formativa nas AEC e a consequente difusão por todo o desenvolvimento curricular. A propósito do currículo e avaliação, Alonso (2002, p.19) refere que:

> "…a teoria curricular …tem evidenciado a importância da avaliação como uma componente intrínseca do processo curricular, que permite regular e monitorizar a adequação e a pertinência das decisões adoptadas sobre as diferentes dimensões curriculares e organizativas, que possibilitam a criação de ambientes de aprendizagem de qualidade."

A avaliação torna-se imprescindível neste tipo de actividades. Apesar de se notar alguma preocupação por parte de alguns profissionais envolvidos neste projecto, acabam por não ter um grande impacto, por falta de generalização e de integração no sistema organizativo das escolas estudadas. A este respeito, Leite (2002, p. 48) reforça a ideia que "…para que a avaliação contribua para a melhoria da qualidade dos projectos curriculares e da formação que no quadro deles ocorre, é necessário que ela esteja presente ao longo do desenvolvimento dos projectos e deverá nela envolver os diversos protagonistas".

É importante proporcionar a estes alunos, que se inscrevem livremente nestas actividades, alguma forma de verem o seu esforço valorizado, que mais não seja, através de auto-avaliações sobre o processo da sua aprendizagem, exercitando e controlando eles próprios os progressos e as suas dificuldades. Nesta linha de pensamento, Perrenoud (1999, p.83) salienta que "…toda a acção educativa só pode estimular o autodesenvolvimento, a auto-aprendizagem, a auto-regulação de um sujeito, modificando o seu meio, entrando em interacção com ele. Não se pode apostar, afinal de contas, senão na auto-regulação".

Desta forma, talvez possamos co-responsabilizar o aluno no processo avaliativo, ajudando-o a tomar consciência mais facilmente que a avaliação faz parte do seu processo de aprendizagem e em todas as fases dos projectos educativos em que está envolvido, quer sejam de carácter disciplinar ou de enriquecimento curricular.

4.4 Implicações e Perspectivas futuras da investigação

O presente estudo foi realizado num momento de alguma instabilidade nas escolas. Vários factores, como a Avaliação de desempenho dos docentes, a alteração ao Estatuto do Aluno e a discussão à volta do projecto de decreto-lei que vai regulamentar o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, contribuíram para que nós, muitas vezes, sentíssemos o peso de um momento em que o nosso sistema educativo exige um enorme esforço dos professores, com vista a uma melhoria da qualidade do ensino. Todo este clima de ansiedade, angústia e incerteza que é próprio da mudança, dificultou, por vezes, o processo reflexivo e provocaram algum ruído nas pesquisas da investigação.

Consciente de que este trabalho reflecte as limitações próprias de um primeiro estudo, pensamos, contudo, poder contribuir para um maior conhecimento desta temática, dando voz não só aos professores, como também aos encarregados de educação e alunos, recolhendo os seus ecos e interpretando os seus silêncios, pois, como diz Gomes (2000, p. 46) "há uma semiótica do silêncio, como há da palavra. O silêncio educativo e didáctico, por exemplo, bem poderia (deveria) ser um momento decisivo de comunicação profunda, espaço de fruição educativa, dimensão de excelência na condição humana".

Nas reuniões mensais de Escola, foram apresentados os resultados dos inquéritos aos professores. Gostaríamos de evidenciar o carácter pedagógico e formativo dos instrumentos de recolha de dados, na medida em que, após a sua aplicação, permitiu e provocou momentos de discussão e partilha entre os professores.

Assim, do cruzamento dos diversos pontos de vista, foram elaboradas algumas propostas específicas para a clarificação e melhoria de alguns aspectos da organização das AEC:

- Alteração dos horários duplos para horários normais, libertando salas para o funcionamento das AEC a partir das quinze horas e trinta minutos.
- Promoção do envolvimento dos Professores das AEC nos eventos promovidos pela Escola/Agrupamento.
- Elaboração com as Entidades Promotoras das Actividades, de um conjunto de critérios relacionados com um determinado perfil académico dos professores a recrutar.
- Promoção da articulação com os Professores Titulares de turma e com os Departamentos Curriculares do 2º ciclo que integram as Línguas Estrangeiras, Educação Física e Educação Artística, para reflectirem no que diz respeito às competências e experiências de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.
- A possibilidade dos professores de Educação Musical e de Inglês do Agrupamento, poderem incluir na sua componente lectiva, as aulas de Enriquecimento Curricular, ajudaria a ultrapassar a dificuldade sentida em encontrar docentes com as qualificações adequadas para a leccionação da actividade.
- Implementação de uma avaliação das AEC no final de cada ano lectivo, tendo em vista a melhoria de aspectos menos bem conseguidos, tanto a nível pedagógico como organizacional.

Com a realização deste estudo, pretende-se reflectir com os docentes e suscitar algumas interrogações que poderão não só vir a ser complementadas em estudos futuros, como poderão ser pertinentes na contemplação da problemática sobre as experiências e oportunidades de enriquecimento curricular da criança em contexto de prolongamento de horário nas Escolas do 1º ciclo.

Assumimos o facto de esta análise representar a nossa lente crítica da realidade que a investigação permite revelar e, por mais que se tivesse acautelado a objectividade, não podemos esquecer que esta é uma actividade

humana que carrega naturalmente subjectividade, possibilitando o preenchimento de uma necessidade que é a de explicitar o que está oculto na investigação, desde os silêncios, à invisibilidade da vida quotidiana. Como investigadores, reconhecemos a impossibilidade de negar alguma subjectividade ao longo do estudo, talvez pela nossa participação activa nesta problemática nestes dois últimos anos, nas escolas do 1º ciclo.

Algumas das conclusões do trabalho aqui apresentado podem, eventualmente, constituir um ponto de partida para a discussão da problemática da Escola a Tempo Inteiro. Quer se trate da formação inicial de futuros Professores/Animadores ou da sua formação contínua, quer se trate da definição de políticas educativas referentes à institucionalização do tempo livre dos alunos. O mesmo carece de reflexão sobre a organização e desenvolvimento das AEC, por parte de todos os intervenientes ou parceiros.

Relativamente a indicações para estudos futuros, seria interessante realizar estudos longitudinais que permitissem esclarecer melhor o modo como as actividades de enriquecimento curricular promovem o desempenho académico, verificando o tipo de actividades, a quantidade de vezes que o aluno frequenta essa actividade, bem como o desempenho, a motivação, o auto-conceito e a auto-estima.

Considerações Finais

"Actualmente as escolas têm vindo a ser marcadas por um quadro de incerteza que se reflecte no tipo de ralações que a escola estabelece com a sociedade e no modo como poderá ser desenvolvida a acção educativa. Num contexto cheio de contradições e ambiguidades quanto aos rumos a seguir, vive-se um ambiente de algum desencanto e de frustração no seio da comunidade escolar". (Canário, 2000, p.127).

Actualmente, repensar a escola, no contexto educacional presente, está a tornar-se uma prática comum aos docentes. A necessidade e a vontade de se construir uma educação mais justa e igualitária em termos de acesso e permanência são objectivos ambicionados por todos.

Estamos perante uma escola que tem de fazer face à crescente diversidade cultural e étnica dos alunos, à rapidez da desactualização dos saberes e da informação e às desactualização dos saberes e da informação e à desigualdades que, apesar do conhecimento produzido, de políticas e de intervenções democratizantes, permanecem nas escolas.

A implementação apressada de tantas mudanças, apesar de legitimadas pelas necessidades e pelo interesse nacional, talvez seja um dos motivos que justifica não ter havido uma formação e informação dos professores acerca das mudanças que se pretendiam implementar, nem permitiu auscultá-los acerca das dificuldades reais dessa implicação. O grau de participação foi, de facto, muito variável ao longo deste processo de construção e implementação da Escola a Tempo Inteiro. No caso particular dos professores, e, num primeiro momento, esta nova organização da escola conseguiu criar entusiasmo, adesão e participação principalmente na escolha das actividades para os alunos. Mas o processo centralizador da Autarquia e as estratégias coercivas na sua implementação progressiva transformaram as atitudes iniciais dos professores em desronsabilização, desânimo e incertezas, ao sentirem inviabilizados os princípios de democratização, participação e consequente devolução de poderes.

Face às novas exigências que se impõem à escola e ao professor, temos consciência que há muito a fazer no campo curricular.

Verificámos que há uma separação nítida entre o curricular e o extracurricular, como se de duas faces antagónicas se tratasse. A linha que marca a sua separação tende a remeter-se para o não reconhecimento das Actividades de Enriquecimento Curricular, sendo-lhes atribuídas um carácter de clandestinidade e subalternidade em relação às áreas curriculares.

Acreditamos que as Actividades podem proporcionar aos alunos um ambiente motivador de aprendizagem, contribuindo para a diversificação do Projecto Curricular de escola e, consequentemente, para o sucesso dos seus alunos. Deste modo, as AEC poderão ser uma mais valia do currículo formal, ao considerarmos que a aprendizagem pode ser feita tanto na sua vertente formal, como na sua vertente informal, onde ocorrem muita das aprendizagens significativas.

Com uma boa organização e gestão da Escola a Tempo Inteiro podem surgir escolas com oportunidades de criar espaços para um ensino mais personalizado, facilitando o desenvolvimento de competências transversais, enriquecendo o currículo formal e, consequentemente, promovendo o sucesso educativo dos alunos. Assim, as AEC, à medida que forem saindo do papel como mera intenção e se tornarem realidade, poderão tornar-se o rosto de uma escola integradora em termos curriculares, pluridimensional e, sobretudo, coerente com os princípios que defende.

Assim, no que respeita à organização das AEC, consideramos que constituem uma importante forma de autonomia curricular da escola, criando espaços para um ensino mais personalizado, facilitando o desenvolvimento de competências transversais, enriquecendo o currículo formal e, consequentemente, promovendo o sucesso educativo dos alunos. Os professores podem tomar as suas decisões e controlar os acontecimentos. Assim, como refere Demailly (1992), quando o professor não se sente com poder de decisão e de controlo sobre os acontecimentos é levado, muitas vezes, a uma espécie de adaptação fatalista, infantilizada, rotineira e desinvestida.

Com a regulamentação das AEC, deu-se um enorme avanço na rentabilização da escola em prol dos alunos. Contudo, não basta regulamentar estas actividades. É preciso criar condições para que sejam dinamizadas, em cada escola, de acordo com as suas especificidades e consentâneas com o

seu próprio projecto educativo. Podemos acrescentar que mais do que regulamentar, é preciso reconhecer o seu valor, intrínseco à sua organização e dinamização, e usar essas actividades em benefício das aprendizagens dos alunos.

Considerando que nestes dois últimos anos o essencial dos esforços esteve dirigido para a organização das actividades e à produção de ajustamentos e adaptações que uma mudança tão profunda acarreta, afigura-se agora prioritário conferir maior atenção às questões de ordem pedagógica, nomeadamente no acompanhamento das AEC.

Por isso, a todos quantos contribuem para a visibilidade de uma única face da escola de hoje, assente no arco-íris da diversidade, vamos todos continuar a investir e a acreditar nas AEC que emergem como necessárias e pertinentes no contexto curricular actual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

Alves, M. (1992). “Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas.” Porto: Edições ASA

Alarcão, I. (2001a). “A Escola reflexiva e nova realidade”. Porto Alegre: ARTMED

Alarcão, I. (2001b). “A Escola reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem”. Porto: Porto Editora

Alonso, L. (2002). “Integração currículo-avaliação”. In *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: ME

Alonso, L.; Peralta, H.; Alaiz, V. (2001). “Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo”. [http://www.DEB.min-edu.pt/rcurricular; Janeiro, 2002]

Ball, S. (1997). “Education reform”. Philadelphia: Open Iniversity Press.

Barber, B.; Eccles, J.; Stone, M. & Hunt, J. (2003). “Extracurricular activities and adolescent development”. Journal of Social of Social Issues.

Barroso, J. (1992). “Fazer da Escola um Projecto”. In Canário (org.). *Inovação e Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Educa

Barroso, J. (1996). “Princípios e propostas para um programa de reforço da autonomia das escolas”. Lisboa: Ministério da Educação

Barroso, J. (1997). “Autonomia e gestão das escolas”. Lisboa: ME

Barroso, J. (1999). “Regulação e Autonomia da Escola Pública: O papel do Estado, dos Professores e dos Pais”. Revista Inovação Vol. 12 nº 3, pp. 9-33.

Beane, J. (2000). “Escolas democráticas”. Porto: Porto Editora

Bell, J. (1997). “Como realizar um projecto de investigação”. Lisboa: Gradiva

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). “Investigação Qualitativa em Educação”. Porto: Porto Editora

Bolívar, A. (2000). “O lugar da escola na política curricular actual. Ara além da reestruturação e da descentralização”. In Sarmento, M. J. *Autonomia da Escola*. Porto: Edições ASA

Bolívar, A. (2007). “ Um olhar actual sobre a mudança educativa; onde situar os esforços de melhoria?”. In Lopes, A. e Leite, C. (org.). *Currículo, Escola e Formação de Identidades*. Porto: Edições ASA

Canário, M. (1992). “Escolas Profissionais: Autonomia e Projecto Educativo”. In Canário (org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa

Canário, R. (1996). “A escola e o local e a construção de redes de inovação”. In Bártolo C. (org.). *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: IIE

Canário, R. (2002). “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: A escola face à exclusão social”. Revista de Educação, Vol. Ix, nº1, pp.125-135

Correia, L. (2000) – “A Gestão Flexível do Currículo: abordagem psicológica”. In *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Texto Editora

Carr, W. & Kemmis, S. (1998). “Teoria crítica de la enseñanza: investigacion-accion en la: formación del professorado”. Barcelona: Martinez Roca

Carvalho, A & Diogo, F. (1994). “Projecto Educativo de Escola”. Lisboa: Educa

Costa, J. *et.* al. (1999). “Do Projecto Curricular de Escola ao Projecto Curricular de Turma: perspectivas de mudança nas práticas organizacionais”. Universidade de Aveiro

Day, C. (2003). “O Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente.” Porto: Porto Editora

Dufour, R. (2004). “What is a Professional learning community?”. Educational Leadership. Vol. 61, nº 8

Demailly, L. (1992). “Modelos de formação contínua e estratégias de mudança”. In António Nóvoa, *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote

Estrela, M. (2001). “Questões de Profissionalidade e Profissionalismo Docente”. In Teixeira, M. (org.) *Ser Professor no limiar do século XXI*. Porto: ISET

Ferreira, H. (1995). “Fundamentos Organizacionais do Projecto Educativo”.

Formozinho, J. (1991). “Currículo e cultura escolar”. In Machado, F e Gonçalves, M. *Currículo – Problemas e Perspectivas*. Rio Tinto: Edições ASA

Freire, P. (1997). “Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar”. São Paulo: Olho d’agua

Freitas, C. (1995). “Caminhos para a descentralização curricular”. Colóquio Educação e Sociedade, 10

Freitas, C. (1998). “Inovação Curricular: o desafio que espera uma resposta”. In *Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Universidade do Minho

Chiglione, R. & Matalon, B. (1993). “O inquérito: Teoria e prática”. Oeiras: Celta Editora

Gil, A. (1999). “Métodos e Técnicas de Pesquisa Social”. São Paulo: Editora Atlas

Guerra, M. (2000). “A Escola que aprende”. Porto: Edições ASA

Hargreaves, A (1998). “Os professores em tempos de mudança”. Lisboa: MacGraw-Hill

Hill, M. & Hill, A. (2000). “Investigação por questionário”. Lisboa: Edições Sílabo

Leite, C. (1996). “O multicultarismo na educação escolar: que estratégias numa mudança curricular?”. In Inovação, Vol. 9, nº1 e 2, pp. 63-68

Leite, C. (2000). “A figura do “amigo crítico” no acessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes”. Comunicação ao 5º Congresso da SPCE. Faro. Fevereiro

Leite, C. *et.* al. (2001). “Projectos curriculares de Turma” Porto: Edições ASA

Leite, C. (2002). “Avaliação e projectos curriculares de escola e/ou de turma”. In *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: M.E.

Leite, C. (2003). “Para uma escola curricularmente inteligente”. Porto: Edições ASA

Marsh, H. (1992). “Extracurricular activities: Beneficial extension of the tradicional curriculun or subversion of academic goals?”. Journal of Education Psycholgy

Madeira, I. (1995). “A importância do diagnostico da situação na elaboração de um Projecto Educativo”. Revista do Instituto de Inovação Educacional. Lisboa. Vol. 8

Morgado, J. (2000). “A (des)contrução da autonomia curricular”. Porto: Edições ASA

Obin, J. (1991). “Objectivos et Enjoux dês Projets d’Etablissements”. In *Education & Pedagogies*, nº 11. Serves: Centre Internacional d’Etudes Pédagogiques

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002). “A supervisão na formação de professores I – da sala à Escola”. Colecção Infância. Porto: Porto Editora

Oliveira, M. (2001). “O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Supervisão escolar”. In Alarcão, I. (org.) e outros. *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora

Ozga, J. (2000). “Investigação sobre Políticas Educacionais. Terreno de constatação”. Porto: Porto Editora

Pacheco, J. (1995). “Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais”. Lisboa: M.E.

Patrício, M. (1996). “A Escola Cultural – Horizonte Decisivo da Reforma Educativa”. Lisboa: Texto Editora

Peres, A. (1999). “Educação Intercultural: utopia ou realidade?”. Porto: Profedições

Peréz, G. (1998). “La cultura escolar en la sociedade neoliberal”. Madrid: Morata

Perrenoud, P. (1999). “Avaliação da Excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas”. Porto Alegre: ARTMED

Quivy, R.; Campenhoudt, L. (1998). “Manual de Investigação em Ciências Sociais”. Lisboa: Gradiva

Ribeiro, A. (1990). “Desenvolvimento Curricular”. Lisboa: Texto Editora

Roldão, M. (1999). “Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas. Reflexão participada sobre os currículos do ensino básico”. Lisboa: M.E. Departamento da Educação Básica

Roldão, M. (2000). “A problemática da diferenciação curricular no contexto das politicas educativas actuais”. In *Inovação, Currículo e Formação*, M. Céu Roldão e Ramiro Marques (org.). Porto: Porto Editora

Sandín, E. (2003). “Investigacion Cualitativa en Educación”. Madrid: McGraw-Hill

Schön, D. (1992). “La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizage en las profesiones”. Barcelona: Paidós

Stake, R. (1998). “Investigacion com estúdio de casos”. Madrid: Ediciones Morata

Tardif, M. & Lessarde, C. (2005). “O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como interacções humanas”. Petrópolis: Editora Vozes

Teixeira, M. (1995). “O Professor e a Escola – Perspectivas Organizacionais”. Alfragide: McGraw-Hill

Vasconcelos, F. (1999). “Projecto Educativo – Teoria e Práticas nas Escolas”. Lisboa: Texto Editora

Vasconcelos, M. & Brito, R. (2006). “Conceitos de Educação em Paulo Freire”. São Paulo: Editora Vozes

Vasconcelos, T. (2006). “Etnografia: Investigar a Experiência Vivida”. In Lima, Jorge Ávila e Pacheco, José Augusto (org.). Fazer *Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 85-104

Vilar, A. (1993). “Inovação o Mudança na Reforma Educativa”. Porto: Colecção em Foco

LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS REFERIDOS

LEGISLAÇÃO

Despacho normativo nº 27/97 – Publicado no Diário da Republica – I Série-B, nº 126, de 2 de Julho de 1997. Regulamenta a participação dos órgãos de administração e gestão dos Jardins de Infância e dos estabelecimentos de ensino básico e secundário no novo regime de autonomia e gestão das escolas

Decrerto-Lei nº 115-A – Publicado no Diário da República – I Série-A, nº 102, de 4 de Maio de 1998. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

Decreto-Lei nº 6/2001 – Publicado no Diário da Republica – I Série-A, nº 15, de 18 de Janeiro de 2001. Aprova a reorganização curricular do Ensino Básico.

Despacho nº 12591/2006 – Publicado no Diário da República – II Série, nº 115, de 16 de Julho de 2006. Cria o Programa de Generalização do Ensino de Inglês nos 3º e 4º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do Ensino Básico.

DOCUMENTOS REFERIDOS

Projecto Educativo
Projecto Curricular de Agrupamento
Plano Anual de Actividades
Regulamento Interno

ANEXO 1 – CARTA DIRIGIDA AO PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO

Exmo. Senhor
Presidente do Conselho Executivo
Dr. (…)

Elmira Maria Gomes Lourenço De-Giorgi Cunha, educadora de infância, a frequentar o Curso de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação, na Universidade Portucalense, está a desenvolver um trabalho de investigação sobre A Escola a Tempo Inteiro e as suas Actividades de Enriquecimento Curricular, orientado pela Doutora Isabel Pereira Pinto.

Tratando-se de um estudo de caso, solicita a colaboração do Presidente do Conselho Executivo, nomeadamente no que se refere à recolha de dados e análise de documentos, nesse Agrupamento de Escolas.

A recolha de dados irá desenvolver-se durante os meses de Fevereiro e Março de 2008 e será efectuada através de inquérito por questionário.

Requer autorização para desenvolver a supracitada investigação e aproveita para agradecer a melhor atenção de V. Ex.ª para este assunto.

Com os melhores cumprimentos

_____

Porto, 24 de Janeiro de 2008

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES TITULARES DE TURMA

Questionário

O presente questionário, insere-se no âmbito de um trabalho de investigação destinado à elaboração da dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação a apresentar à Universidade Portucalense. Pretende-se recolher a opinião dos professores titulares de turma sobre o funcionamento da Escola a tempo Inteiro.

Pedimos-lhes que responda rápida, espontânea e honestamente a todas as questões. As suas respostas são anónimas e confidenciais e ninguém terá acesso a elas, exceptuando os responsáveis deste estudo.

Agradecemos reconhecidamente a sua colaboração!

- **Dados Pessoais relativos aos Professores titulares de turma**
  (marque com um **X** no caso que se aplica)

1- Idade

Até 30 anos	De 31 a 40	De 41 a 50	Mais de 50

2- Género

Masculino	Feminino

3- Nível de ensino

1.º ciclo	1.º / 2.º ciclo

4- Situação Profissional

Professor Titular	Quadro de Escola	Quadro Zona Pedagógica	Contratado

5- Habilitação Académica

Doutoramento	Mestrado	Licenciatura	Bacharelato

6- Quantos anos de serviço possui?

1 a 4 anos	4 a 8 anos	8 a 12	12 ou mais

7- Por favor, indique a sua opinião acerca das seguintes afirmações (marque apenas um X em cada linha)

		Concordo	Discordo	Não tenho opinião
A	O espaço atribuído para o desenvolvimento da actividade do Apoio ao Estudo é o mais adequado.			
B	Os alunos com dificuldades de aprendizagem são os que devem frequentar o Apoio ao Estudo.			
C	O Apoio ao Estudo é uma aula de consolidação das aprendizagens.			
D	O Apoio ao Estudo deve ser utilizado para a realização dos trabalhos de casa.			
E	O Apoio ao Estudo é utilizado para ocupar o tempo livre dos alunos.			
F	No Apoio ao Estudo os alunos beneficiam do acesso a recursos existentes nas escolas como computadores, livros e jogos.			
G	Conheço as orientações programáticas das Actividades de Enriquecimento Curricular publicadas pelo Ministério da Educação.			
H	Participo em reuniões de programação e avaliação com os professores das AEC.			
I	Na supervisão das AEC intervenho apenas quando o professor da actividade solicita a minha ajuda para resolver problemas de indisciplina.			
J	As AEC ao versarem as áreas de expressão (físico-motora, plástica e musical) estão a constituir uma sobreposição ao currículo do 1º CEB.			
L	As AEC têm facilitado o desenvolvimento das actividades do currículo.			
M	As AEC têm contribuído para a diminuição do insucesso escolar.			
N	O trabalho desenvolvido nas AEC é reconhecido na Escola.			
O	O comportamento dos alunos melhorou com implementação das AEC.			
P	As AEC, ao versarem o ensino de Inglês e as áreas de expressão, estão a constituir um complemento/enriquecimento, como era desejável.			

ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO AOS COORDENADORES DE ESCOLA

Questionário

O presente questionário, insere-se no âmbito de um trabalho de investigação destinado à elaboração da dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação a apresentar à Universidade Portucalense. Pretende-se recolher a opinião dos Coordenadores de estabelecimento sobre o funcionamento da Escola a tempo Inteiro.

Pedimos-lhes que responda rápida, espontânea e honestamente a todas as questões. As suas respostas são anónimas e confidenciais e ninguém terá acesso a elas, exceptuando os responsáveis deste estudo.

Agradecemos reconhecidamente a sua colaboração!

- **Dados Pessoais relativos aos Coordenadores de Escola**
  (marque com um **X** no caso que se aplica)

1- Idade

Até 30 anos	De 31 a 40	De 41 a 50	Mais de 50

2- Género

Masculino	Feminino

3- Nível de educação /ensino

Pré-escolar	1.º ciclo	1.º / 2.º ciclo

4- Situação Profissional

Professor Titular	Quadro de Escola	Quadro Zona Pedagógica	Contratado

5- Habilitação Académica

Doutoramento	Mestrado	Licenciatura	Bacharelato

6- Quantos anos de serviço possui?

1 a 4 anos	4 a 8 anos	8 a 12	12 ou mais

7- Há quantos anos lectivos é responsável pela Coordenação da Escola?

1 a 3 anos	3 a 6 anos	6 ou mais

8- Por favor, indique a sua opinião acerca das seguintes afirmações (marque apenas um X em cada linha)

		Concordo	Discordo	Não tenho opinião
A	As Escolas foram envolvidas na concepção e desenvolvimento das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC).			
B	As Coordenadoras de Escola tiveram a possibilidade de seleccionar as AEC de acordo com o Projecto Educativo de Estabelecimento.			
C	A Escola possui espaços adequados para o desenvolvimento das AEC.			
D	O Pessoal Auxiliar existente é suficiente para acompanhar os alunos nas AEC.			
E	Os Encarregados de Educação valorizam as AEC			
F	Os professores titulares das turmas manifestam a importância da Supervisão das AEC.			
G	As AEC têm contribuído para a assiduidade dos alunos			
H	O Professores das turmas e os das AEC têm horários que lhes permite reunir.			
I	As AEC são motivadoras para os alunos			
J	O comportamento dos alunos melhorou com implementação das AEC.			
L	As AEC têm contribuído para a diminuição do insucesso escolar.			
M	Na falta de um professor das AEC, este é substituído por outro professor			
N	O trabalho desenvolvido nas AEC é reconhecido pela Escola.			
O	As AEC, ao versarem o ensino de Inglês e as áreas de expressão, estão a constituir um complemento/enriquecimento, como era desejável.			

ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DAS AEC

Questionário

O presente questionário, insere-se no âmbito de um trabalho de investigação destinado à elaboração da dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação a apresentar à Universidade Portucalense. Pretende-se recolher a opinião dos Professores das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) sobre o funcionamento da Escola a tempo Inteiro.

Pedimos-lhes que responda rápida, espontânea e honestamente a todas as questões. As suas respostas são anónimas e confidenciais e ninguém terá acesso a elas, exceptuando os responsáveis deste estudo.

Agradecemos reconhecidamente a sua colaboração!

- **Dados Pessoais relativos aos Professores das Actividades de Enriquecimento Curricular.** (marque com um **X** no caso que se aplica)

1- Idade

Até 30 anos	De 31 a 40	De 41 a 50	Mais de 50

2- Género

Masculino	Feminino

3- Nível de ensino

Pré-escolar	1.º ciclo	1.º / 2.º ciclo	3.º ciclo

4- Habilitação Académica

Doutoramento	Mestrado	Licenciatura	Bacharelato

5- Quais as suas habilitações para a docência da disciplina que lecciona?

Profissionais ou próprias	Curso Superior Especializado	Outras

6- Tem experiência profissional com alunos do 1.º ciclo?

Sim	Não

7 - Por favor, indique a sua opinião acerca das seguintes afirmações (marque apenas um X em cada linha)

		Concordo	Discordo	Não tenho opinião
A	O espaço atribuído para o desenvolvimento da minha actividade é adequado.			
B	Conheço as orientações programáticas das AEC publicadas pelo Ministério da Educação.			
C	Os alunos estão motivados para o objecto de estudo.			
D	Participo em reuniões de programação e avaliação com os professores das turmas.			
E	Os professores das AEC devem realizar uma avaliação de competências desenvolvidas pelos alunos, no final de cada período.			
F	Participo em eventos organizados pela Escola.			
G	O trabalho desenvolvido nas AEC é reconhecido pela Escola.			
H	Sinto-me preparado para o ensino no 1.º ciclo.			
I	Estou motivado para desenvolver actividades nas escolas do 1.º ciclo.			
J	Estou satisfeito com a remuneração desta actividade.			
L	Faço uma boa avaliação global sobre a qualidade das AEC.			

ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Questionário

O presente questionário, insere-se no âmbito de um trabalho de investigação destinado à elaboração da dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação a apresentar à Universidade Portucalense. Pretende-se recolher a opinião dos Encarregados de Educação sobre o funcionamento da Escola a tempo Inteiro.

Pedimos-lhes que responda rápida, espontânea e honestamente a todas as questões. As suas respostas são anónimas e confidenciais e ninguém terá acesso a elas, exceptuando os responsáveis deste estudo.

Agradecemos reconhecidamente a sua colaboração!

- **Dados Pessoais relativos aos Encarregados de Educação**
  (marque com um **X** no caso que se aplica)

1- Idade

Até 30 anos	De 31 a 40	De 41 a 50	Mais de 50

2- Género

Masculino	Feminino

3- Grau de parentesco em relação ao aluno

Pai	Mãe	Avô	Avó	Outros

4- Situação Profissional

Empregado	Dona de casa	Desempregado	Reformado

5- Indique a sua escolaridade

Licenciatura	12ºano	9ºano	4ºano	Outra

6- Por favor, indique a sua opinião acerca das seguintes afirmações
(marque apenas um **X** em cada linha)

		Concordo	Discordo	Não tenho opinião
A	O meu educando está a frequentar as Actividades de enriquecimento curricular (AEC) porque asseguram o tempo após as aulas.			
B	O meu educando está a frequentar as AEC porque pode aprender mais.			
C	Os professores das AEC entregam aos Encarregados de Educação, uma avaliação de competências desenvolvidas pelos alunos, no final de cada período.			
D	Nos casos em que foi convocado pela Escola, para tratar de assuntos relativamente às AEC, foi para ter conhecimento de problemas relativos ao comportamento do seu filho(a).			
E	Quando tenho necessidade de resolver algum problema relacionado com o meu filho(a), contacto directamente o Professor da AEC.			
F	O meu educando enquanto permanece nos intervalos das AEC é devidamente acompanhado por funcionárias.			
G	Com a frequência das AEC os resultados escolares do meu educando melhoraram.			
H	Sinto que o meu filho(a) está satisfeito por frequentar as AEC.			
I	O comportamento do meu educando melhorou desde que frequenta as AEC.			
J	Estou satisfeito com o funcionamento das AEC.			

ANEXO 6 – QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Questionário

Pretende-se saber através deste questionário, o que pensam os alunos sobre as Actividades de Enriquecimento Curricular.

Pedimos-te que respondas a todas as questões.

Desde já, muito obrigada pela colaboração.

- **Dados Pessoais relativos aos Alunos**

1- Idade : _____

(Marca com um **X** no caso que se aplica)

2- Género

Masculino	Feminino

3- Em que ano andas?

2º ano	3º ano	4º ano

4- Por favor, indica a tua opinião acerca das seguintes afirmações
(marca apenas um **X** em cada linha)

		Concordo	Discordo	Não tenho opinião
A	A decisão de frequentar as Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) foi minha.			
B	Os professores perguntaram-me quais as actividades que eu preferia ter na escola.			
C	O Inglês é a minha actividade preferida.			
D	As actividades de expressões são as que mais gosto.			
E	Actividade desportiva é a minha actividade preferida			
F	Aprendemos mais na sala de aula do que nas AEC.			
G	O meu encarregado de educação faz-me perguntas sobre o que faço nas AEC.			
H	Os espaços em que fazemos as actividades são bons.			
I	Nas AEC utilizamos material diferente daquele que usamos na sala de aula.			
J	Nas AEC podemos fazer coisas novas que gostamos.			
L	Porto-me bem nas Actividades.			
M	Nas AEC convivo mais com os meus colegas do que na sala de aula.			
N	Gosto de frequentar as Actividades.			