

**ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR:
CASOS DE INOVAÇÃO E BOAS PRÁTICAS**

Pedro Abrantes (coord.)

Rita Campos

Ana Alves Ribeiro

Relatório Final

2ª versão: Revista e Corrigida

Lisboa

CIES-ISCTE

Outubro de 2009

Índice

Sumário Executivo	3
Apresentação e Agradecimentos.....	5
I. Fundamentação	9
O conceito de Escola Inclusiva.....	10
A Relação Escola-Família	12
A Escola a Tempo Inteiro	13
Alguns estudos anteriores	15
II. Metodologia.....	20
Questão de partida e dimensões a explorar	20
Modelo de Análise.....	21
Métodos e Técnicas de Investigação.....	22
A definição da amostra.....	25
III. Estudos de caso	27
Caso A.	28
A1. Caracterização do Agrupamento, Escola e Turma	28
A2. Administração e Gestão das AEC.....	29
A3. Coordenação e Planeamento.....	31
A4. Desenvolvimento das actividades	33
A5. Resultados	34
Caso B.	35
B1. Caracterização do Agrupamento, Escola e Turma	35

B2. Administração e Gestão das AEC	36
B3. Coordenação e Planeamento.....	38
B4. Desenvolvimento das actividades	40
B5. Resultados	41
Caso C.	42
C1. Caracterização do Agrupamento, Escola e Turma	42
C2. Administração e Gestão das AEC.....	44
C3. Coordenação e Planeamento.....	46
C4. Desenvolvimento das actividades	48
C5. Resultados	48
Caso D.	50
D1. Caracterização do Agrupamento, Escola e Turma	50
D2. Administração e Gestão das AEC.....	51
D3. Coordenação e Planeamento.....	52
D4. Desenvolvimento das actividades	54
D5. Resultados	54
Caso E.	56
E1. Caracterização do Agrupamento, Escola e Turma	57
E2. Administração e Gestão das AEC.....	57
E3. Coordenação e Planeamento.....	59
E4. Desenvolvimento das actividades	60
E5. Resultados	61
IV. Conclusões e recomendações.....	62
Referências Bibliográficas	71

Sumário Executivo

O presente relatório sistematiza os principais resultados de um projecto sobre inovação e boas práticas na implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), no 1º ciclo do ensino básico, em Portugal. Esta medida enquadra-se numa política recente de alargamento da oferta escolar para 8 horas diárias, em funcionamento em todas as escolas públicas do país, constituindo um apoio institucional para as famílias bem como uma estratégia de alargar a formação das crianças.

A metodologia seguida foi a análise de cinco estudos de caso, em contextos sociais e geográficos muito distintos, mas que se têm destacado pelo dinamismo, inovação e qualidade reconhecidos pelos actores locais e pelos vários níveis da administração. Em cada estudo de caso, desenvolveu-se um conjunto de entrevistas aos vários actores directamente envolvidos no processo (alunos, professores das AEC, professores titulares, encarregados de educação), bem como aos responsáveis locais pela sua organização (Presidente do Conselho Executivo, responsável da autarquia por esta área), complementadas pela observação directa das actividades e pela análise de alguns documentos que regulam localmente o desenvolvimento destas actividades.

A partir destes estudos, procuraram-se identificar e analisar factores que podem conduzir ao sucesso na implementação das actividades, sistematizados num conjunto de conclusões e recomendações para os vários actores envolvidos.

Em traços gerais, os resultados da pesquisa apontam para o facto de esta medida produzir impactos em diversas dimensões da vida escolar, aconselhando portanto adaptações no quadro administrativo, organizacional, curricular e pedagógico das escolas e agrupamentos.

Em termos mais substantivos, ao nível da administração e gestão, o estudo aponta para a necessidade de: (a) definir os princípios de organização das actividades de enriquecimento curricular no seio da comunidade educativa local; (b) promover e reforçar o envolvimento das organizações de pais e de outras instituições locais; (c) dinamizar acções de formação, para qualificar e aperfeiçoar as práticas profissionais dos professores das AEC; (d) estabilizar e valorizar as condições de trabalho dos profissionais; (e) clarificar se as AEC se regem pelos currículos nacionais do 1º ciclo

ou por outros referentes; e (f) facilitar a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Ao nível do planeamento e coordenação, os dados recolhidos sugerem uma aposta em: (g) integrar os professores das AEC na cultura organizacional e curricular da escola; (h) introduzir inovações nos modos de apropriação e gestão local dos currículos nacionais; (i) disponibilizar/adaptar as instalações, criando espaços de qualidade; (j) clarificar e reforçar a relação entre professor titular de turma e professores das actividades de enriquecimento curricular.

Por fim, ao nível da regulação e avaliação das actividades, a pesquisa constatou a importância de: (k) criar coordenações intermédias das actividades, a nível local; (l) aperfeiçoar os dispositivos de registo e de avaliação; e (m) criar um observatório externo de avaliação.

De referir ainda que o relatório é acompanhado por um volume de anexos, no qual se dão a conhecer todos os dados recolhidos durante a pesquisa, e por um documentário vídeo, permitindo uma apresentação audiovisual de alguns dos resultados principais do estudo.

Apresentação e Agradecimentos

Entre os meses de Março e Julho de 2009, realizámos no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-ISCTE) um estudo sobre inovação e boas práticas na implementação das actividades de enriquecimento curricular, no 1º ciclo, respondendo a uma solicitação neste sentido da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. As metodologias e resultados deste projecto são sistematizados no presente relatório, bem como no documentário vídeo que o acompanha.

É importante olhar para os resultados produzidos por este projecto com uma certa prudência, não apenas por tomar por objecto uma realidade emergente, complexa e ainda pouco estudada – as actividades foram implementadas, neste formato, há apenas três anos e em toda a rede escolar pública (mais de 2000 escolas) – mas também por este se tratar de um estudo localizado e de curta duração, o qual não poderá, de forma alguma, substituir um retrato representativo do universo que constitui hoje as actividades de enriquecimento curricular e que se encontra, em grande medida, por fazer.

Ainda assim, são hoje amplamente reconhecidas as virtualidades heurísticas da identificação e análise de factores de inovação e boas práticas, tanto para a produção do conhecimento científico como para o desenvolvimento de políticas públicas, em particular, quando estas assentam em sistemas que conferem grande autonomia às estruturas locais. Se é verdade que “as escolas não mudam por decreto”, como assinalaram diversos autores a partir dos anos 90, esta constatação não nos deve conduzir à negação da sua capacidade de transformação, havendo diversos estudos que demonstraram a capacidade de isomorfismo dos estabelecimentos educativos.

Ou seja, o conhecimento sobre o modo como certas escolas gerem localmente as actividades, de modo a produzir sistemas locais considerados satisfatórios ou até de excelência, pela comunidade educativa local e pelos vários níveis da administração, pode contribuir para a introdução de melhorias significativas na

organização destas actividades, não apenas pela identificação de procedimentos que a administração central pode generalizar ao universo das escolas, mas também pelo capital de informação e de motivação que pode transmitir aos actores locais, um pouco por todo o país, inspirando um aperfeiçoamento dos modelos locais de desenvolvimento das actividades.

Além disso, o estudo de casos que se destacam pelo seu dinamismo, inovação e qualidade, não implicam abdicar-se de um distanciamento crítico que deve pautar qualquer pesquisa de cariz científico. Apesar do seu estatuto de excepcionalidade relativa, estas confrontam-se com constrangimentos, dificuldades e problemas vários e que não deixaram de ser identificados e analisados pela equipa, como se poderá ver ao longo do presente relatório. Pelo contrário, esta metodologia introduz um padrão de exigência mais elevado, ao partir dos casos considerados exemplares para a produção de recomendações possíveis de ser aplicadas em todas as escolas do país.

É importante assinalar que a implementação das actividades de enriquecimento curricular, sob a égide do conceito de Escola a Tempo Inteiro, constitui por ventura a maior alteração produzida, desde os anos 70, na organização das escolas do 1º ciclo, definida ao nível da administração central e generalizada a todos os estabelecimentos públicos do país. É verdade que já existia um conjunto disperso de iniciativas a nível local, algumas delas certamente meritórias e inovadoras, mas esta medida constitui uma política educativa nacional, aplicada ao universo da rede escolar portuguesa e que, por isso, se pauta por princípios de equidade e inclusão entre territórios e entre populações. Daí que seja discutível a ideia de que a maior autonomia concedida aos municípios e às próprias escolas reflecta alguma desresponsabilização dos poderes centrais e um factor de desigualdade entre unidades e regiões, como têm sugerido algumas reflexões recentes. Ao invés, é possível que se trate de uma estratégia mais eficaz e democrática de governação educativa, capaz de vencer as vulnerabilidades e bloqueios estruturais da administração portuguesa, aumentando a centralidade e legitimidade do Estado.

Sendo à partida uma extensão das funções da escola, disponibilizando a todas as famílias um conjunto de actividades que permitem ocupar as crianças durante um dia normal de trabalho e que contribuem para uma formação mais alargada dos alunos, o presente estudo constatou que não deixa de ser uma medida com impactos (positivos ou negativos) em diversos aspectos centrais da organização escolar, como os horários, a gestão dos espaços, a dinâmica das turmas, a planificação das actividades, a relação escola-família e as próprias práticas pedagógicas. Não será

exagerado dizer que esta medida transformou, de forma significativa, o conceito de escola, os quotidianos escolares e o quadro de relações sociais que lhe dá corpo, a nível local. Se esta constatação tornou o nosso estudo mais complexo, não deixa de constituir um desafio e uma oportunidade para a melhoria da educação básica no nosso país.

O presente relatório é composto por quatro partes distintas. Na primeira, apresentam-se os quadros normativos e os fundamentos teóricos do estudo, discutindo alguns estudos já realizados, em Portugal, sobre estes temas. Na segunda parte, explicam os procedimentos metodológicos e o modelo de análise, construídos especificamente para este estudo. Na terceira parte, sistematizam-se os resultados de cada um dos estudos de caso. Por fim, na quarta parte, ensaiam-se algumas conclusões e recomendações, a partir da análise e comparação dos vários estudos de caso.

Como complemento ao relatório, apresentamos um volume de anexos e um documentário em suporte *dvd*. No primeiro caso, apresentamos todos os materiais recolhidos ao longo da investigação e que permitem sustentar as afirmações que produzimos ao longo deste relatório. De notar que mantemos uma preocupação com o anonimato das fontes, pelo que recomendamos a circulação restrita deste volume. No segundo caso, trata-se de um trabalho profissional de recolha e edição de imagens, com base num dos estudos de caso, e que permite ilustrar e documentar, num suporte mais acessível a todos, alguns pontos que esta pesquisa identificou como nevrálgicos para o êxito destas actividades. Assim sendo, toda a produção do documentário – a escolha da escola, actividades a filmar, actores a entrevistar, perguntas a colocar, sequência das imagens, etc. – foi orientada pelo conhecimento produzido e validado, previamente, no decorrer do presente estudo.

Este diálogo permanente entre investigação científica e produção documental foi possível devido à inclusão na equipa, desde o primeiro momento, de uma especialista na área do audiovisual, que acompanhou todo o estudo e que viria a ser a realizadora do documentário. A este propósito, note-se que a equipa incluiu também uma técnica da áreas das ciências da educação, com um trabalho prévio de acompanhamento e avaliação das actividades de enriquecimento curricular, numa autarquia da região do Porto. Constituindo também um desafio extra, pela pluralidade induzida de linguagens e mesmo de registos profissionais, esta componente profundamente multi-disciplinar do projecto, ainda pouco habitual nas ciências sociais portuguesas, conferiu ao presente estudo um carácter experimental e que esperamos

que tenha sido útil, tanto para a construção de um olhar mais alargado sobre esta realidade como para o trabalho futuro dos centros de investigação.

Resta-nos agradecer aos professores, alunos e pais das escolas que foram visitadas, bem como aos representantes do agrupamento e da autarquia, pela abertura, simpatia e paciência com que nos acolheram, responderam aos nossos pedidos e partilharam connosco um pouco dos seus quotidianos. Esperamos sinceramente que o nosso empenho e o deles tenha sido útil para um maior conhecimento e reflexão sobre o universo emergente das actividades de enriquecimento curricular, bem como para informar uma melhoria das políticas públicas e das práticas pedagógicas, ao nível do 1º ciclo.

Lisboa, Julho de 2009

(revisto e corrigido em Outubro de 2009)

I. Fundamentação

A educação constitui-se como um «progresso multireferencial, estruturada no espaço e no tempo em que o global e o particular se entrecruzam, é na sua complexidade que a educação poderá tentar ser entendida»¹. Neste sentido, os sistemas educativos têm conhecido um duplo progresso, de expansão dos seus públicos e de alargamento das suas funções sociais, no sentido da promoção da cidadania e da empregabilidade ou, numa acepção mais ampla, do desenvolvimento integral das competências e capacidades de todos os indivíduos. Nesta perspectiva, a escola deve não apenas adaptar-se às mudanças sociais, mas também promover a mudança e a emancipação dos actores sociais, estabelecendo-se enquanto espaços, simultaneamente, de formação e de inovação.

Em particular, o Ensino Básico tem sido objecto, nas últimas décadas, de sucessivas transformações e intensa polémica, devido às inovações das práticas educativas e pedagógicas que se têm vindo a implementar no seio da educação escolar. Ainda assim, reconhece-se hoje que o Ensino Básico «(...) não se adequou à evolução trazida pela democratização da população escolar que o frequenta»². Neste sentido, torna-se eminente que toda a comunidade educativa adopte novas práticas e representações sobre a escola, colocando a criança no centro da organização, respeitando as suas especificidades e ritmos de aprendizagem.

A instituição escolar deve ser repensada e pensar-se a si própria, reflectindo sobre as suas dinâmicas, sobre a sua cultura organizacional, estrutural e escolar, bem como sobre as práticas pedagógicas dos/as profissionais que integram este espaço. Tem de se caminhar no sentido de uma escola reflexiva e inteligente figurando-se «(...) como um factor de mudança social e de desenvolvimento das pessoas, proporcionando espaços de criatividade, de aprendizagem, de tomada de decisões e de encontro comunitário»³. Estes pressupostos de uma escola que se pense a si própria, promove a construção de uma escola inclusiva e que visa se constituir como um projecto integrado e integrador, aberto a todos/as que formam a comunidade educativa e local.

¹ Stoer e Magalhães, 2005: 8.

² Parecer Conselho Nacional de Educação, 2008.

³ Correia, 2002:328.

A implementação da “escola a tempo inteiro” ocorreu num contexto de definição de políticas públicas, assente num novo modelo de “governança”. Se o modelo de “governança por decreto” enfrenta hoje fortes constrangimentos à sua legitimação e financiamento, a aposta numa “governança por contrato” permite transferir recursos e responsabilidades para um conjunto de actores locais, incluindo autarquias, organizações da sociedade civil e/ou empresas, remetendo a administração central para um papel de orientação, regulação e avaliação.⁴

Devemos, contudo, notar que esta medida não revela apenas uma transformação nos modos de administração escolar, mas introduz uma mudança de fundo em várias dimensões da realidade escolar, conduzindo-nos a uma reflexão mais ampla sobre o conceito de escola inclusiva e sobre a relação entre escola e família.

O conceito de Escola Inclusiva

A escola para todos, a chamada escola inclusiva, apresenta-se como uma escola de oportunidades, incidindo na possibilidade de todos, sem excepção, beneficiarem da formação, como instrumento essencial à sua realização pessoal e social. Este pressuposto admite uma metamorfose concedida de simbolismo sócio-cultural, que nos transporta de uma escola monocultural e transmissiva⁵, para uma escola intercultural.

A escola para todos/as deve assegurar o direito de aprender a todas as crianças, não descuidando o capital social, cultural, linguístico e comportamental que caracteriza cada criança. Esta atitude da escola face ao seu público heterogéneo não se promove passivamente, já que os conflitos são uma parte integrante de todo o processo de construção de uma educação igualitária e que respeita, antes de mais, as origens de cada criança e os seus *modus vivendis*. O espaço da escola deve-se assumir como produtora de igualdade e de sucesso de todos, permitindo o acesso a oportunidades de sucesso e realização.

Aqui, questiona-se o papel dos docentes na construção de uma política de igualdade de oportunidades para garantir o sucesso escolar. São estes agentes educativos que podem “fazer a diferença”, adoptando novas possibilidades de diferenciar os processos de aprendizagem no sentido de garantir uma escola

⁴ Esta transformação nas políticas educativas tem sido amplamente estudada no quadro da investigação sobre educação. A sua aplicação à política da escola a tempo inteira, em Portugal, foi recentemente explorada por Pires (2007).

⁵ Santiago, 1997.

efectivamente inclusiva. Atendendo ainda à forma tradicional e normativa como os currículos oficiais tendem a ser apropriados e utilizados, é premente a necessidade de os professores investirem no desenvolvimento e diversificação das suas estratégias de aprendizagem. Os professores devem exercer uma vigilância crítica no sentido de «(...) reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade cultural existente nas escolas»⁶. Esta transformação e evolução, como processo dinâmico, traduz uma dialéctica conceptual de correntes pedagógicas, de concepções sobre o objecto e objectivo da escola, sendo esta entendida como espaço por excelência do acto de educar.

É indispensável eleger um «(...) novo referencial de qualidade em educação»⁷, permitindo a abertura a uma nova realidade, tentando compreender e ouvir o outro, de modo a impulsionar uma mudança qualitativa e estrutural. Não obstante, para que esta mudança seja significativa é essencial que cada escola reflita e avalie a qualidade dos seus serviços educativos. Com este novo intento de qualidade, a escola irá começar a consciencializar-se do seu público, respondendo eficiente e eficazmente às necessidades deste.

A qualidade não é um processo unilateral, diversifica em conformidade com «(...) os interesses, o grau de envolvimento e as características culturais dos membros da comunidade educativa e social»⁸, ou seja, segundo o modo como está a ser implementado e gerido o currículo, os métodos de avaliação dos professores, a gestão e administração da escola entre outros factores. É imprescindível que «(...) os[as] docentes responsáveis pelo currículo sejam gestores e co-gestores do currículo e do trabalho total»⁹ de determinada turma. Os alunos também desempenham um importante papel em todo o processo educativo, na medida em que são alvo e o resultado de toda a organização escolar.

Um outro factor incide sobre a questão da liderança do corpo docente, designadamente no que se refere à criação de estratégias ou mecanismos de apoio; gestão de conflitos dentro e fora da sala de aula; criação de soluções para os problemas que emergem; o modo como se gere o currículo e os modos de trabalho pedagógico (questões associadas à delegação de poderes e funções), bem como o nível de participação de todos os agentes educativos na definição da política da escola.

⁶ Leite, 2003.

⁷ Trigo, 1999:60.

⁸ Climaco, 1995:8.

⁹ Roldão, 2008:10.

Neste sentido, deve-se proporcionar a flexibilidade dos métodos de trabalho e a estabilidade do corpo docente, bem como o acompanhamento continuado dos alunos pelos professores. A criatividade dos professores em estimular as crianças e os jovens para o processo de ensino-aprendizagem, também, contribui para a eficácia e equidade da escola. Assim, podem construir-se dinâmicas e relações pedagógicas de ajuda e de cooperação. Reconhece-se a necessidade de ter em conta os factores do contexto escolar, familiar, do processo de ensino e dos indicadores dos resultados para se avaliar a qualidade do espaço educativo.

Por sua vez, a participação activa dos pais e das mães na acção educativa, tanto ao nível da actividade da escola, curricular e/ou extracurricular é um ponto essencial para o sucesso educativo dos seus educandos, de modo a melhorar a qualidade de toda a acção educativa no espaço da escola e fora dela.

A Relação Escola-Família

A consolidação desta nova concepção de escola passa também por uma relação de maior proximidade e cooperação entre a família e a escola. Não só as famílias tendem a exigir mais da escola, no quadro de uma sociedade democrática e competitiva, como muitos agentes escolares reconhecem que a utilidade e o sucesso do seu trabalho dependem, em larga medida, de uma efectiva articulação com as famílias. Por um lado, mais do que nunca, os encarregados de educação não podem descurar a sua função de educar, entendendo a escola como único lugar de ocupação e de educação das crianças e adolescentes, ou seja, delegando na escola a função de educar os seus filhos. A criação das Associações/Comissões de Pais é essencial, de modo a participarem na vida escolar. Por outro lado, a escola terá também que se abrir à comunidade envolvente, assumindo a participação dos pais não apenas como um direito mas também como um elemento fundamental para a sua progressiva melhoria.

A este propósito, deve-se reconhecer que é ainda pouco expressiva a participação dos encarregados de educação nas decisões e gestão das escolas, sobretudo nos meios sociais mais desfavorecidos.¹⁰ É notória uma certa resistência dos docentes à presença e intervenção dos pais nas tomadas de decisões pedagógicas e organizacionais. Cabe, deste modo, à escola alterar a sua dinâmica,

¹⁰ Os estudos de Ana Benavente et al. (1987) são bem representativos das distâncias, equívocos e receios que subsistem na relação escola-família, mas também da possibilidade dos projectos educativos de cariz comunitário superarem algumas dessas barreiras, construindo uma escola mais aberta e inclusiva.

que se ainda delimita a participação de alguns agentes no seu quotidiano, para melhorar a qualidade de todo o processo educativo e de modo a incorporar plenamente a presença e intervenção dos pais e encarregados de educação nas dinâmicas da escola. As famílias devem partilhar das responsabilidades no sucesso ou no fracasso educativo e pedagógico dos indivíduos.

Sobretudo no 1º ciclo do ensino básico, torna-se indispensável a construção e criação de uma relação dialéctica entre as famílias e a escola, de modo a que as famílias conheçam, intervenham e se envolvam na cultura da escola. Assim, podemos caminhar na promoção de uma escola democrática e inovadora, que consciencializa os alunos a envolverem-se em actividades que visem desenvolver a sua capacidade crítica, as suas competências e a sua acção cívica.

A Escola a Tempo Inteiro

A escola tem vindo a assumir novas funções, nas suas dinâmicas organizacionais e administrativas, bem como no apoio às famílias. A escola tem sido chamada a adoptar novas estratégias e novos métodos de trabalho pedagógico, de modo a democratizar a mesma e de se assistir a uma “verdadeira” igualdade de acesso à educação para todos. Constatam-se que têm ocorrido algumas mudanças organizacionais, já que às acções educativas, pelas quais os professores que intervêm nestes espaços educativos são responsáveis, juntaram-se novas actividades de carácter lúdico-pedagógico.

Estas actividades enquadram-se no prolongamento ou alargamento do horário lectivo para oito horas diárias, no 1º ciclo de escolaridade, em todos os estabelecimentos de ensino do país, procurando dar resposta a uma necessidade premente dos pais que, na sua larga maioria, trabalham hoje a tempo inteiro, alargando a oferta pedagógica das escolas públicas. Pode-se entender esta medida como uma política de promoção do bem-estar e de combate à exclusão social, em Portugal, uma vez que franjas consideráveis da população portuguesa não revelavam efectivamente capacidades de sustentar ofertas de qualidade para ocupar durante várias horas do dia, o que colocava aliás em causa o desenvolvimento e a própria segurança das crianças.

Esta mudança na organização das escolas e no próprio conceito de escola tenta proporcionar aos alunos uma escola a tempo inteiro, que promova o desenvolvimento pessoal e social das crianças. Estas actividades pretendem mediar os saberes escolares com os saberes não escolares (conhecimentos culturais e sociais),

articulando diversas áreas e proporcionando aos indivíduos uma maior capacidade de resolução de problemas. Esta mudança constitui uma inovação de grandes proporções no contexto escolar formal que pressupõe importantes mudanças na organização local dos espaços, tempos, relações de poder e lógicas de acção, a nível local, bem como também algumas adaptações nos próprios quadros nacionais de referência.

A Escola a Tempo Inteiro surge assim no formato de actividades de enriquecimento curricular, de modo a «garantir no espaço da escola, a todos[as] os[as] alunos[as] de forma gratuita a oferta de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo e das aprendizagens, ao mesmo tempo que se concretiza a prioridade enunciada pelo governo de promover a articulação entre o funcionamento da escola e o fornecimento de respostas úteis no domínio do apoio às famílias»¹¹. Para assegurar estas actividades, os agrupamentos de escolas tiveram de proceder à definição de um plano de Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), em parceria com outras entidades locais, nomeadamente Autarquias, Associações de Pais, instituições particulares de solidariedade social entre outras.

Os planos de actividades incluem, obrigatoriamente, o Inglês e o Apoio ao Estudo, e devem abranger outras actividades de oferta local. As opções que têm sido mais comuns são o Ensino da Música, a Actividade Física e Desportiva e as Expressões Artísticas, mas este naipe de actividades varia, consoante o Agrupamento.

Com o Despacho nº. 12 591/2006, o Ministério da Educação, definiu o perfil dos profissionais a contratar, bem como o tempo de duração semanal e as normas para a constituição de turmas. As AEC são comparticipadas financeiramente pelo ME, de acordo com os montantes atribuídos a cada actividade por aluno. O Ministério da Educação elaborou orientações programáticas para os profissionais destas actividades, procurando que estes se integrassem no seio da escola e compreendessem a finalidade destas actividades.

A supervisão pedagógica das actividades deve ser realizada pelos professores titulares de turma. Esta supervisão deve incidir sobre a programação das actividades, o acompanhamento das actividades com reuniões com os respectivos professores, a avaliação da sua realização, a dinamização das actividades de apoio ao estudo e, sobretudo, estabelecer a articulação destas actividades com as actividades lectivas envolvendo os encarregados de educação na cultura da escola.

¹¹ Relatório Intercalar de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular: 2007.

Quando se fala das AEC é necessário reflectir sobre a questão da “monodocência coadjuvada”, já que o professor titular de turma passa a partilhar o trabalho pedagógico com vários outros profissionais. A Lei de Bases do Sistema Educativo abria já caminho para esta transformação na organização pedagógica do 1º ciclo, «admitindo que o professor (...) possa ser coadjuvado em áreas especializadas (...) no sentido de completar o processo de ensino-aprendizagem no 1.º ciclo, sobretudo no que diz respeito às áreas das Expressões»¹². Embora essa não seja a orientação estabelecida oficialmente, podemos entender a relação se tem vindo a consolidar entre professores titulares e das AEC como um modo de coadjuvação, permitindo que as crianças tenham acesso a um leque mais alargado de actividades e conhecimentos, enriquecendo assim a sua experiência escolar.

Actualmente, a escola desempenha novas funções sociais, tanto ao nível de proporcionar oportunidades pedagógicas a todo o público escolar como ao nível de apoio à família, na medida em que procura «(...) assegurar o acompanhamento dos alunos antes e ou depois das actividades curriculares e de enriquecimento, e ou durante os períodos de interrupção das actividades lectivas»¹³.

Alguns estudos anteriores

Os estudos sobre a implementação, no terreno, das actividades de enriquecimento curricular ainda são escassos, porém analisamos alguns estudos já realizados neste âmbito. Começamos por analisar o Relatório de Acompanhamento (2007/2008) elaborado pela Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP); posteriormente, estudamos e observamos um relatório de Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores intitulado: Implementação de um Sistema Organizativo – “As Actividades de Enriquecimento Curricular numa Escola Actual” redigido por alunos da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Outro estudo analisado foi um relatório sobre a implementação no 1º Ciclo do Ensino Básico do concelho das Caldas da Rainha sobre as Actividades de Enriquecimento Curricular, o Relatório da APPI, o Relatório da APEM, o Relatório da CNAPEF e o Relatório da CONFAP.

A CAP aponta alguns constrangimentos que incidem tanto ao nível da organização como do planeamento das actividades de enriquecimento curricular. Um dos constrangimentos apontados no Relatório de Acompanhamento 2007/2008 refere-

¹² Carolino, 2004:158.

¹³ Despacho 14460/2008.

se à questão do «(...) Ensino da Música continua a deparar-se com um conjunto de constrangimentos de professores habilitados, mas também à articulação horizontal e vertical nas escolas e agrupamentos»¹⁴. Não obstante, a escassez de professores para a dinamização do Ensino da Música, dificultando a selecção e a contratação dos mesmos. Neste seguimento, a APEM «(...) considera ainda que a percentagem de aulas de nível insatisfatório (39%) ainda é muito elevada e essencialmente considera dever-se à falta de formação dos professores que estão a dinamizar estas actividades e de uma supervisão construtiva e eficaz»¹⁵.

Outra fragilidade apontada pela CAP prende-se com as assimetrias observadas no envolvimento das Autarquias e da Associação de Pais na dinamização das AEC. A este propósito, o relatório identificou o seguinte padrão regional: «o envolvimento das Autarquias na promoção das AEC tem uma maior expressão na Região Norte e as Associações de Pais têm um maior envolvimento na Região de Lisboa e Vale do Tejo»¹⁶.

No que se refere à supervisão pedagógica, a CAP identificou que esta «(...) carece ainda de aprofundamento no que respeita à programação conjunta e à articulação pedagógica sistemática»¹⁷, sendo que a articulação e a supervisão se limitam a reuniões entre os professores titulares e os professores das AEC. Constatase que é essencial repensar estas questões, de modo a promover o sucesso destas actividades e responder à equidade pedagógica.

A fraca articulação curricular e pedagógica entre os professores titulares de turma e os professores das actividades de enriquecimento curricular, observada em alguns Agrupamentos, dificulta a promoção integrante e integral dos alunos, assim como impede a construção de respostas adequadas às necessidades das crianças e adolescentes.

Quanto à articulação com outros ciclos de ensino, esta ainda continua a ser reduzida, sendo emergente repensá-la para melhorar a qualidade pedagógica e curricular. Isto porque, «a articulação das AEC com as actividades curriculares de carácter obrigatório é imprescindível quer a um nível horizontal (com o professor titular de turma) quer a um nível vertical (com os departamentos curriculares dos 2º e 3º ciclos) na medida em que estas actividades constituem uma componente significativa dos projectos educativos e curriculares das escolas e devem contribuir de forma

¹⁴ Relatório de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular: 2007/2008:12.

¹⁵ Relatório APEM, 2008:5.

¹⁶ Relatório de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular: 2007/2008:13.

¹⁷ Relatório de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular: 2007/2008:15.

sequencial e equilibrada para o desenvolvimento de competências essenciais dos[as] alunos[as]»¹⁸.

Outro constrangimento prende-se com no espaço onde se dinamizam estas actividades. As AEC desenvolvem-se ainda, maioritariamente, no espaço de sala de aula, o que provoca alguma sobrecarga nos alunos e nos próprios espaços, dificultando (embora não impedindo) a organização de actividades com um carácter mais criativo, relacional, lúdico e com sentido e significado para as crianças. As AEC podem reger-se numa dinâmica que vise «(...) a estimulação e enriquecimento do racional, numa interacção benéfica entre o pensar, o sentir e o agir, dirigindo-se com especial interesse para os problemas que afectam a criança e o adolescente»¹⁹. O acesso a salas e espaços adequados para a organização das actividades programadas e planificadas tem-se revelado um entrave ao sucesso das actividades.

As próprias condições de trabalho dos profissionais das AEC têm sido apontadas como um constrangimento ao desenvolvimento de um trabalho de qualidade e de longo prazo²⁰. Embora esta situação tenha vindo a ser corrigida ao longo do tempo, ainda existem muitos professores das AEC com remunerações baixas, horários dispersos e obrigados a percorrer diariamente distâncias longas, o que conduz a uma taxa de rotatividade grande, comprometendo a continuidade e articulação do trabalho realizado. Além disso, não existe ainda possibilidade legal de progressão, ao nível da carreira, o que impede estes professores de construírem um percurso profissional sustentável. Em alguns casos, verifica-se, ainda, a necessidade de reforçar a formação destes professores no âmbito de metodologias, métodos e estratégias pedagógicas direccionadas ao 1º ciclo²¹.

A avaliação destas actividades tem sido foco de discussão, na medida em que não há um conhecimento sobre como avaliar estas actividades, sendo necessário «(...) definir um perfil do aluno para o final de cada ano lectivo e criar um instrumento de avaliação para cada um dos momentos, comum a todas as instituições»²². A avaliação aplicada insere-se no âmbito da avaliação tradicional de escola, constatando-se tal facto a partir do relatório da APPI sobre as actividades. A APPI refere que persiste uma «(...) preocupação de fazer testes para avaliar/classificar,

¹⁸ Relatório de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular: 2007/2008:77.

¹⁹ Sousa, 2003:81/82.

²⁰ Relatório APEM, 2008:7.

²¹ Ver Relatório APPI, 2007/2008: 5.

²² Oliveira, Coelho, Matos, Milhano, 2008:25.

testes demasiado formais, baseados na sistematização gramatical, o que constitui um procedimento não aconselhável»²³.

Denota-se que este novo conceito de escola apresenta alguns constrangimentos a nível institucional, mas também ao nível pedagógico. As AEC podem correr o risco de se escolarizarem e de se afastarem de uma lógica de actividades lúdico-pedagógicas, em que a partir do jogo, as crianças desenvolvem competências relacionais, culturais e sociais, assim como cognitivas. Estas actividades devem potenciar que as crianças possam «(...) assumir e desenvolver as suas potencialidades como pessoa, as suas atitudes e comportamentos, a sua iniciativa e criatividade, a sua capacidade de relacionamento e trabalho em grupo»²⁴. A escolarização destas actividades é contraproducente com a sua finalidade, na medida em que se pode “cair” no risco de com esta escolarização as AEC não se constituam como verdadeiras oportunidades educativas de desenvolvimento pessoal e social, assim como acentua a ruptura entre os/as alunos/as e a escola.

Os constrangimentos sentidos no desenvolvimento destas actividades são, em traços gerais, transversais às várias pesquisas realizadas (ver bibliografia). Passamos a enumerar:

- Falta de professores de Música a nível nacional e falta de professores de Inglês na Região do Alentejo e na Região do Algarve;
- Pouca continuidade do corpo docente, visto os professores das actividades de enriquecimento curricular procurarem melhores condições de trabalho e abandonarem as condições precárias a que estão expostos, tais como: contratos de avença ou contrato de prestação de serviços, contratos de 9 meses, sem vínculo ao estabelecimento de ensino, a não contagem do tempo de serviço e a questão do estatuto profissional;
- Alguma rigidez na regulamentação das actividades a serem financiadas, o que limita em muito a criação de ofertas efectivamente locais (considerando que as entidades locais não têm, em geral, orçamento para financiar esta iniciativa);
- Falta de espaços físicos e estruturais para a realização das actividades, em muitos dos estabelecimentos de ensino, observando-se uma tendência para as AEC decorrerem em contexto de sala de aula ou em monoblocos;

²³ Relatório da APPI, 2007/2008:5.

²⁴ Equipa de Formadores de Seies, 1997:1.

- Dificuldades, no caso do Inglês, em enquadrar as AEC nas orientações curriculares do 1º ciclo e em adaptar o trabalho a realizar na disciplina de Inglês, no 2º ciclo;
- Pouco tempo para as crianças brincarem e terem tempo para si mesmas;
- Dificuldade de integração dos alunos com necessidades educativas especiais nas AEC;
- E, por fim, a questão da definição e da intencionalidade das actividades, ou seja, se são curriculares ou de enriquecimento, como se avaliam, como se articulam.

II. Metodologia

O trabalho de investigação incide sobre a compreensão das actividades de enriquecimento curricular como casos de inovação e boas práticas no seio da escola. Neste sentido, a nossa problemática recai sobre a compreensão e conhecimento das causas do sucesso destas actividades para, posteriormente, inferirmos algumas recomendações/sugestões para a continuidade deste novo conceito de escola: “Escola a Tempo Inteiro” a nível nacional.

Questão de partida e dimensões a explorar

Assim, procurámos identificar e analisar as metodologias, estratégias e procedimentos presentes nas escolas para a concretização e sucesso das actividades de enriquecimento curricular como ofertas formativas que visam o enriquecimento dos tempos escolares das crianças.

Em particular, partindo de uma pequena amostra de escolas identificadas como “casos de sucesso”, preocupámo-nos em conhecer:

- Quais os modelos organizacionais adoptados, incluindo os actores envolvidos, as responsabilidades atribuídas a cada um deles e o modo como se articulam diariamente;
- Qual o papel da administração, nos seus níveis nacional, regional e local, para a organização e promoção de boas práticas no terreno;
- Quais os modelos pedagógicos privilegiados e de que forma ocorre a sua planificação, a sua execução e a sua avaliação;
- Quais os horários, os espaços e os equipamentos mobilizados, incluindo a forma como eles foram decididos e/ou conseguidos;
- Qual o perfil profissional dos/as professores/as envolvidos/as e que impacto tiveram as formações iniciais e específicas na sua prática actual;
- Qual o envolvimento dos encarregados de educação e, em termos mais genéricos, da comunidade social envolvente;
- Qual o interesse e participação dos/as alunos/as nas actividades desenvolvidas;

- Qual o impacto destas actividades para a vida dos/as alunos/as e, em particular, para o seu interesse e sucesso nas aprendizagens nucleares.

O nosso trabalho de investigação apresenta-se, neste sentido, como uma resposta e uma procura social, na medida em que o investigador constrói os objectos científicos a partir de interrogações que têm como ponto de partida interrogações mais gerais do ponto de vista social. As respostas a uma procura social são pertinentes, construindo-se a partir da observação do terreno, ou seja, as questões pertinentes são formuladas no terreno. Competiu-nos, no decorrer da nossa investigação, interrogar criticamente e reformular as questões, de forma a “alimentar” a procura social do trabalho científico.

Modelo de Análise

Os objectivos do projecto e o seu quadro teórico (ver páginas anteriores) conduziram-nos à construção de um modelo de análise original e que se tornou o referente central para o processo de recolha e tratamento dos dados. Considerámos que o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular, a nível local, se desdobra em quatro dimensões fundamentais que importa descrever e compreender: gestão, planeamento, desenvolvimento e resultados. Cada uma destas dimensões é caracterizada por procedimentos específicos e mobiliza um conjunto de actores diversificados.

Assim sendo, a primeira comporta a orientação estratégica, a gestão dos recursos materiais, financeiros e humanos, bem como a monitorização e a avaliação. Embora saibamos que a autarquia e os órgãos de gestão do agrupamento têm uma responsabilidade central neste domínio, considerámos que seria importante auscultar os diversos protagonistas acerca desta dimensão, numa óptima de administração participada e de prestação de contas.

A dimensão do planeamento, na qual incluímos o trabalho de planificação, os materiais de apoio utilizados/produzidos, a gestão quotidiana dos espaços e dos tempos e a articulação/reflexão acerca de todo o processo, constitui uma segunda dimensão, na qual os professores titulares e das actividades assumem o papel principal.

Na dimensão do desenvolvimento considerámos o próprio decorrer das actividades, nas quais os seus professores e os alunos são os protagonistas centrais. O carácter altamente performativo desta dimensão fez com que, para além da análise da

documentação e das entrevistas, considerássemos a própria observação das actividades enquanto instrumento fundamental de recolha de dados.

Por fim, os próprios resultados alcançados pelas actividades, tanto ao nível mais objectivo (inscrição, assiduidade, abandono, aproveitamento escolar) como a nível mais subjectivo (satisfação e bem-estar, desenvolvimento pessoal e comunitário) foram considerados enquanto uma quarta dimensão de observação e de análise.

O quadro seguinte identifica as dimensões de análise e os factores considerados dentro de cada dimensão, explicitando também os documentos centrais na sua observação, bem como os interlocutores privilegiados para nos facultar informação sobre cada uma delas. Este modelo orientou assim todo o processo de recolha da informação e, em particular, a elaboração dos guiões das entrevistas e das grelhas de observação.

Quadro 1. Modelo de análise do projecto

	Alunos	Encarregados de Educaç ^o	Monitores/Profs. AECS	Professores Titulares	Funcionários	Coordenador EB1	Entidades parceiras	Comunidade local	Agrupamento	Administração Local	documentos
1. Gestão											
orientação estratégica											PE, PC, PAEC
recursos materiais e financeiros											PAEC
recursos humanos											Pform; contratos; process
monitorização e avaliação											Rel. Avaliação
2. Planeamento											
planificação	x	x					x		x		planificações
materiais de apoio	x	x					x		x		manuais, livros, sites
gestão do espaço-tempo	x	x					x		x		horários
articulação-reflexão	x	x					x		x		actas, diários, etc.
3. Desenvolvimento											
envolvimento e integração							x	x	x	x	
modelo pedagógico							x	x	x	x	
actividades realizadas							x	x	x	x	registos?
registos de progressão							x	x	x	x	registos?
4. Resultados											
inscrição, assiduidade, abandono											registos administrativos
satisfação e bem-estar				x	x			x	x		inquéritos?
competências desenvolvidas				x			x	x	x		evidências?
sucesso escolar							x		x		classificações (evolução)
desenvolvimento comunitário	x		x	x	x						

Métodos e Técnicas de Investigação

No trabalho de investigação, adoptámos a metodologia que se tem designado por “pesquisa de terreno”,²⁵ desenvolvendo um conjunto de “estudos de caso”, com

²⁵ Na definição desta metodologia, tomámos como base o estudo de referência de Robert Burgess (1997).

recurso combinado às técnicas de observação, entrevista, *focus group* e análise documental. A “pesquisa de terreno” possibilitou-nos enquanto investigadores vivenciar diversas situações ao longo do processo de investigação, não interferindo na situação “natural” dos contextos, facilitando o conhecimento dos contextos e das suas dinâmicas. Esta metodologia permite-nos compreender e interpretar o modo como os sujeitos vêem e encaram a realidade em que se situam, já que partilhamos da mesma realidade, todavia é diferente o modo como percebemos o contexto.

A unidade de análise privilegiada foi “a turma”, de modo a se analisar e compreender o conjunto de práticas e de relações que, directa ou indirectamente, condicionam (e possibilitam) o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular. Neste sentido, observamos as actividades de enriquecimento curricular, procurando identificar as metodologias, estratégias e as relações pedagógicas vigentes nestas actividades, recorrendo a uma grelha de observação²⁶.

O recurso a entrevistas semi-estruturadas, cujos guiões foram criados de raiz para o presente estudo, possibilitou a compreensão das intenções, opiniões e o sentido que os diferentes actores atribuem às actividades de enriquecimento curricular e à sua implementação, tendo sido estas gravadas e, por vezes, filmadas. A técnica da entrevista «(...) adquire aí todo o seu sentido, na medida em que se trata de detectar nos seus discursos não apenas opiniões, mas sobretudo traços da personalidade de que os detentores não estão necessariamente conscientes»²⁷. As entrevistas foram direccionadas a actores sociais pré-estabelecidos e com estes precedentemente combinados. Estes diferentes actores apresentam-se como os nossos informantes privilegiados, já que são estes que nos permitem conhecer e entender o modo como estas actividades se encontram a ser desenvolvidas, assim como, compreender o conjunto de práticas e as relações subjacentes a estas. Assim, em cada estudo de caso, entrevistámos:

- Um elemento representante da Autarquia;
- Um elemento representante do Conselho Executivo;
- Um elemento representante da Associação de Pais;
- Um Professor Titular de Turma;
- Cinco alunos da turma observada;

²⁶ Anexo I.

²⁷ Ruquoy, 1997:91.

- *Focus Group* com os professores das actividades de enriquecimento curricular.
- E conversas informais com os encarregados de educação e representantes da comunidade Local.

A escolha deste conjunto variado de actores permitiu desenvolver uma compreensão mais alargada sobre o trabalho observado nas actividades de enriquecimento curricular, incluindo, por um lado, várias esferas de decisão onde se planificam e organizam estas ofertas pedagógicas (em particular, o município e a sede do agrupamento) e, por outro lado, a relação destas actividades com as restantes experiências de socialização escolar (através dos professores titulares) e não escolar (através dos pais).

Posteriormente, recorreremos à análise de conteúdo das entrevistas, de modo a reflectir e a *desdobrar* o conteúdo implícito em conteúdo explícito. O primeiro passo foi a transcrição integral das entrevistas que tornou possível a respectiva análise de conteúdo. A análise de conteúdo define-se como o «conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis) destas mensagens»²⁸.

No que se refere ao *Focus Group*, este surge como uma estratégia para a promoção e organização de entrevistas colectivas e constituiu-se como um dispositivo de mediação no âmbito de um processo de pesquisa. Este método enquadra-se numa investigação de carácter qualitativo, permitindo tratar e explorar diferentes problemáticas. Potencia a contextualização e aprofundamento de uma determinada problemática que, neste caso, incide sobre AEC como casos de inovação e de boas práticas no contexto escolar. O *Focus Group* possibilita a criação de condições para se proceder à (re)interpretação de perspectivas e percepções do grupo que pretendemos observar.

Este método estrutura-se a partir de um conjunto de tópicos de discussão já pré-determinados. Isto é, o moderador lança um tema para discussão, colocando algumas questões ao grupo, que, por sua vez, discute e reflecte sobre as respostas produzidas pelo conjunto. A composição do *Focus Group* organizou-se em foco de uma identidade comum: os professores das AEC da turma escolhida. O moderador é, também, o facilitador da sessão, regulando o debate e animando o grupo a interagir. O

²⁸ Bardin, 1977.

Focus Group potencia a organização de espaços e momentos de comunicação e de reflexão participada, permitindo a escuta das pessoas e a partilha de opiniões. Neste sentido, este método permite-nos adquirir um maior conhecimento das opiniões e percepções dos participantes face ao seu trabalho na escola com os alunos, bem como possibilita a apropriação do modo como estes profissionais promover as actividades de enriquecimento e complemento curricular e quais os recursos utilizados nas mesmas.

Por sua vez, a análise documental «(...) apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação»²⁹. A análise documental, no nosso pensar, foi um foco relevante para utilizar nesta pesquisa, pois um texto escrito possui uma intencionalidade indiscutível de comunicar algo, visando superar as marcas efémeras da oralidade.

Centrámo-nos, sobretudo, na análise dos documentos, através dos quais, por um lado, se planifica e gere as actividades de enriquecimento curricular, no quadro da administração escolar local (projecto educativo, projecto curricular, plano de actividades, contrato com o município) e, por outro lado, se desenvolve a actividade pedagógica quotidiana (projecto curricular de turma, planos das actividades, grelhas de avaliação). De notar que procurámos respeitar a forma como cada município, agrupamento e escola organizam estas actividades, solicitando e analisando, em cada caso, os documentos considerados pelos próprios como estruturantes da actividade desenvolvida.

A definição da amostra

A amostragem teórica é definida como «o processo de colheita de dados geradores de teoria pela qual o analista, simultaneamente, colhe, codifica e analisa os seus dados e decide que dados necessita posteriormente colher, por forma a desenvolver a teoria tal como ela emerge»³⁰.

A amostra foi composta por cinco escolas e baseou-se nos seguintes critérios:

- Diversidade geográfica, abrangendo o território nacional, ou seja, uma escola por direcção-regional;

²⁹ Saint-Georges, 1997:30.

³⁰ Glaser e Strauss; 1967 cit. in Burgess, 1997:60.

- Diversidade dos contextos sociais envolventes (inclusão de, pelo menos, duas escolas em contexto urbano e de, pelo menos, duas escolas em contexto rural);
- Diversidade na dimensão das escolas (inclusão de, pelo menos, duas escolas com um número de alunos/as superior a 150 e de, pelo menos, duas escolas com um número de alunos/as inferior a 75);
- Casos considerados bem-sucedidos pela administração local, regional e nacional.

III. Estudos de caso

De seguida, apresentam-se, de forma sumária, os resultados dos cinco estudos de caso desenvolvidos. Salvaguardando a unidade e coerência interna de cada um dos estudos, decidimos manter uma estrutura homogénea na análise dos dados, reflectindo a construção metodológica da pesquisa e facilitando também a comparação entre casos. Assim sendo, começamos por uma breve caracterização do contexto local, do agrupamento, da escola e da turma em que se concentrou o estudo. Em seguida, respeitando o modelo de análise já explanado no ponto anterior (ver quadro 1), dividimos os resultados em quatro domínios: administração e gestão das AEC; coordenação e planeamento; desenvolvimento das actividades; e resultados.

O quadro que emerge deste trabalho é o de uma profunda diversidade, não apenas de organizações e comunidades educativas, confirmando a heterogeneidade da amostra já prevista inicialmente, mas também de modos locais de administração, coordenação e desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular, o que constitui, já por si, um resultado importante desta pesquisa. Até certo ponto, as diferenças observadas na organização das AEC resultam precisamente das distintas condições, recursos e necessidades de cada comunidade educativa local. No entanto, mais do que isso, os dados apontam para uma variação resultante de intencionalidades geradas nos quadros de interacção local e consubstanciadas em negociações, reflexões, procedimentos, estratégias e projectos produzidos pelos actores em situação.

Caso A.

Escola Básica Integrada da Abrigada

(Alenquer)

A freguesia da Abrigada situa-se na zona rural norte da Região de Lisboa e Vale do Tejo, estando integrada no concelho de Alenquer. Com uma «(...) área de 39 quilómetros quadrados, Abrigada é uma freguesia na qual se misturam montes, vales e planuras, em simbiose amena e dulcificada pela beleza estética adveniente do seu enquadramento na falda da grande montanha – a Serra do Montejunto»³¹.

Apesar de ser uma das freguesias com maior número de habitantes, não dispõe actualmente de grande oferta de emprego. Mesmo no contexto do Município de Alenquer, a Abrigada destaca-se pela fraca inserção da população em actividades dos sectores secundário e terciário.³² Reconhece-se que as pessoas têm de se deslocar para o centro urbano à procura de emprego, sendo que a maioria dos Encarregados de Educação dos alunos da Abrigada trabalham em Lisboa.

Salienta-se ainda que a Autarquia definiu que «(...) a rede escolar deverá ser organizada em Territórios Educativos, procurando articular uma vertente de carácter pedagógico e outra de ordenamento territorial. Em termos pedagógicos, procura-se favorecer a existência de recursos físicos e pedagógicos diversificados e consolidados em agrupamentos de escolas, preferencialmente segundo lógicas verticais, e complementarmente segundo lógicas horizontais»³³.

A1. Caracterização do Agrupamento, Escola e Turma

O Agrupamento de Escolas da Abrigada integra todos os estabelecimentos de ensino desde a educação pré-escolar até ao 3º ciclo do Ensino Básico. A Escola

³¹ Projecto Educativo de Escola da Abrigada, 2006:7.

³² Carta Educativa do Concelho de Alenquer, 2006:15.

³³ Carta Educativa do Concelho de Alenquer, 2006:117.

Básica Integrada da Abrigada surgiu no ano de 1992, de modo a dar uma resposta educativa à população envolvente, sendo a sua localização geográfica em contexto da rede rural, na região de Lisboa. Aqui, encontram-se implementadas as seguintes actividades de enriquecimento curricular: Actividade Física e Desportiva, Inglês, Música, Expressão Plástica e Apoio ao Estudo. Embora não seja oficialmente uma oferta formativa local, na prática, a Actividade de Religião e Moral acaba por integrar-se neste naipe de ofertas à população, por acordo entre o Agrupamento e a Associação de Pais.

A Escola Básica Integrada da Abrigada está estruturada em dois pisos. O piso superior tem vinte e quatro salas de aula, sendo que o piso inferior é composto por uma sala dos professores, um refeitório, uma cozinha, um ginásio, uma biblioteca, um recreio e um campo desportivo destinado aos alunos de outros ciclos de ensino.

No que concerne ao Projecto Educativo do Agrupamento de Escola, intitulado por “Educar para a Autonomia, responsabilidade e intervenção” visa «(...) “formar” estas crianças e transmitir-lhes valores importantes e que devem fazer parte das suas personalidades, para se poderem tornar cidadãos activos, justos, críticos e conscientes do Mundo que os rodeia, permitindo-lhes assim uma integração perfeita e harmoniosa na sociedade»³⁴.

A turma que observámos caracteriza-se pela heterogeneidade, sendo constituída por alunos com diferentes níveis socioeconómicos e socioculturais. Nas actividades presenciadas³⁵, participaram em média 19 alunos em todas as actividades, à excepção da Actividade Física e Desportiva em que só participaram 18 alunos, tendo um dos alunos permanecido na sala. Este aluno foi sinalizado como um aluno com necessidades educativas especiais. O número de alunos a frequentar as AEC, corresponde ao número de alunos da componente curricular. As actividades funcionavam após a componente lectiva da tarde.

A2. Administração e Gestão das AEC

A Câmara Municipal de Alenquer constitui a Entidade Promotora das AEC na escola e a sua orientação estratégica consubstancia-se no cumprimento de Despacho normativo, propondo-se dar resposta às famílias e manter as crianças ocupadas, assim como proporcionar momentos e experiências culturalmente ricas aos alunos e

³⁴ Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas da Abrigada, 2006:103/104.

³⁵ Ver Anexo I.

ainda apostar na requalificação do parque escolar que faça sentido para um novo modelo de escola.

Os recursos materiais e financeiros são disponibilizados pela Autarquia, não se verificando situações de carência, a nível pedagógico. Contudo, o material fica a cargo de cada professor e não é cedido ao Agrupamento. Isto é, «esse material fica sempre afecto à Câmara, sendo que é entregue ao professor e o professor fica responsável pelo material, no final do ano lectivo, ele é devolvido e é feito um acerto para ver o que está em condições e o que não está e o que é necessário»³⁶.

A entidade promotora não desenvolve acções de formação direccionadas aos professores das AEC, limitando as formações que promove às auxiliares de acção educativa. Nas palavras da responsável autárquica, «(...) aos auxiliares sim, já que são nossos funcionários e que não estão tão ligados em termos pedagógicos aos agrupamentos»³⁷.

A contratação de professores é da responsabilidade da autarquia mas a sua selecção é feito pelo Agrupamento de Escolas. Todavia, «(...) alguns professores estão a fazer acumulação de horas, porque há uma grande dificuldade em contratar professores para leccionar estas actividades»³⁸. Prevalece alguma estabilidade do corpo docente, já que o Agrupamento privilegia professores do estabelecimento, em vez da contratação de novos profissionais³⁹.

A Autarquia assume, sobretudo, a função de entidade financiadora na realização do projecto em causa — assegura mensalmente os custos com professores das AEC, auxiliares de acção educativa e materiais para as actividades — não se encontrando muito implicada no desenvolvimento do processo, a nível pedagógico.

Constatou-se que «tudo o resto passa pelo Agrupamento, a contratação dos professores, a selecção das actividades em concreto, mesmo que negociadas com a Autarquia, a elaboração de horários, ou seja, a Câmara, basicamente, recebe a nossa proposta de selecção de professores, aprova sem grande problema e efectua o pagamento de acordo com aquilo que é o controlo de assiduidade feito por nós também»⁴⁰, denotando-se autonomia do Agrupamento nas questões de gestão, coordenação e monitorização das AEC.

³⁶ Entrevista 1 – Anexo II.

³⁷ Entrevista 1 – Anexo II.

³⁸ Entrevista 1 – Anexo II.

³⁹ Ver Anexo II – Entrevista 5.

⁴⁰ Entrevista 5 – Anexo II.

O Agrupamento elaborou alguns dispositivos de monitorização como uma ficha de auto-avaliação das AEC, a qual é preenchida pelos alunos, assim como um registo de avaliação das AEC realizado pelos professores das actividades em que sumarizam as faltas dos alunos e avaliam o seu comportamento, o seu interesse, a sua participação e a sua competência na execução das tarefas numa escala de “não revela” a “revela muito”.

A supervisão pedagógica limita-se a conversas informais nos intervalos das aulas e das actividades entre o professor titular de turma e os professores das actividades de enriquecimento curricular. Contudo, o Agrupamento estabeleceu que os profissionais das actividades de enriquecimento curricular devem entregar um relatório a um grupo de trabalho de professores do 1º ciclo, onde avaliam o «Comportamento da turma por área se se justifica, se os horários são cumpridos ou não, a razão do não cumprimento, os recursos, quem é que [os] fornece, qual a consequência da falta, conhecimento das planificações, se entregaram atempadamente, se não e o porquê, actividades realizadas em conjunto com os professores da turma, envolvimento dos pais e dos encarregados de educação nas AEC, aspectos positivos e aspectos negativos, sugestões»⁴¹.

A *posteriori*, este relatório irá ser trabalho pelo grupo de professores, segundo parâmetros estabelecidos pelo Agrupamento e será entregue a este, que comunicará à entidade promotora os resultados positivos e negativos levantados no documento de avaliação das actividades.

A3. Coordenação e Planeamento

A planificação das actividades é anual. No caso da Actividade Física e Desportiva, o planeamento desenvolve-se em articulação com os professores do 2º ciclo. No que se refere ao Inglês, a planificação é organizada em conformidade com os diferentes anos de escolaridade. Os professores das actividades de enriquecimento curricular têm conhecimento das orientações programáticas disponibilizadas pelo Ministério da Educação, embora, considerem as orientações vagas, sobretudo no caso do Ensino da Música.⁴²

⁴¹ Entrevista 5 – Anexo II.

⁴² Ver Anexo II – Entrevista 2.

O material utilizado pelos professores das AEC é diversificado e é disponibilizado pela Autarquia. No decorrer das actividades que observámos⁴³, nomeadamente no Inglês, prevalece a existência de manuais na dinamização da actividade. A Actividade Física e Desportiva recorre a todo o tipo de material existente na escola; sendo esta a escola-sede, encontra-se bem apetrechada de recursos materiais para o desenvolvimento da actividade, o que já não acontece nos estabelecimentos do 1º ciclo que também integram o agrupamento, no qual os professores têm que levar o material que pretendem utilizar⁴⁴. No caso da Música, assistimos à utilização de flautas por parte das crianças e de um caderno, onde apontam a letra das músicas que estão a aprender e a aperfeiçoar. Na Expressão Plástica, as crianças fizeram desenhos em telas e utilizaram guaches para preencher as telas brancas.

As actividades dinamizam-se sempre após a componente lectiva, sendo excepção o Inglês, já que existem «(...) duas turmas com o inglês de manhã»⁴⁵, porque não havia oferta suficiente de professores para esta área.

Os espaços onde se realizam as actividades são escassos, pelo que quase todas as actividades se passam em contexto de sala de aula, à excepção da Actividade Física e Desportiva que decorre no ginásio da escola. Os professores também mencionaram que os alunos «(...) estão muito fartos de estarem na sala e o facto de saírem acaba por motivá-los; a sala a tempo inteiro é muito esgotante para eles e para nós»⁴⁶. Consideraram, pois, fundamental repensar os espaços para as crianças poderem usufruir de experiências novas, diferentes e aliciantes, que enriqueçam de facto a sua formação.

Aqui, a articulação e a reflexão do trabalho pedagógico desenvolvido com (e para) as crianças resume-se a reuniões com o grupo de trabalho de professores do 1º ciclo para a avaliação das actividades e a conversas informais entre os professores. Os professores titulares tentam, assim, «(...) dentro daquilo que é o plano anual de actividades de cada estabelecimento de ensino e do agrupamento em geral, e coordenar com estes professores um conjunto de trabalhos que permita estarem todos em sintonia, trabalharem todos na mesma direcção»⁴⁷. A articulação vertical é visível

⁴³ Ver Anexo I.

⁴⁴ Ver Anexo II – Entrevista 2.

⁴⁵ Entrevista 5 – Anexo II.

⁴⁶ Entrevista 2 – Anexo II.

⁴⁷ Entrevista 5 – Anexo II.

apenas na Actividade Física e Desportiva, em que os professores das actividades têm reuniões de departamento⁴⁸.

A4. Desenvolvimento das actividades

Os professores das actividades sentem-se integrados na comunidade educativa, embora o envolvimento efectivo destes profissionais na dinâmica da escola seja circunscrito à realização de eventos de celebração, como a festa de Natal e a festa de fim de ano. A Associação de Pais é quem organiza a festa de fim de ano e oferece alguns materiais pedagógicos ao Agrupamento.

O modelo pedagógico centra-se nas aquisições de conhecimentos, sendo que a prática pedagógica dominante dos professores tem como finalidade a apreensão de determinados conteúdos. O trabalho pedagógico recai sobre um método formal-tradicional, nomeadamente ao nível do Inglês, privilegiando-se a transmissão de conteúdos, em que o professor é o principal detentor do saber. As fichas de trabalho apresentam-se como um instrumento privilegiado no Ensino do Inglês. Contudo, os professores também recorrem ao lúdico, a partir de jogos e canções, adoptando um método em que é favorecido o “saber-fazer”. Os professores têm como estratégia, para manter o bom comportamento na actividade, a atribuição de cores em conformidade com o comportamento, ou seja, «o verde é quando nos portamos bem. O amarelo é quando nos portamos mais ou menos. E o vermelho é mau»⁴⁹.

A relação com os encarregados de educação é carente. Em contrapartida, mantêm algum contacto aquando da organização das actividades inscritas no plano anual de actividades da escola. Sente-se uma empatia e proximidade entre os professores das AEC e os alunos, em que os professores expõem conteúdos e estabelecem regras próprias que devem ser respeitadas pelos alunos. Neste espaço, numa forma global, a relação pedagógica inscreve-se numa dimensão de autoridade, mas também de ajuda, em que os professores tanto assumem uma relação mais rígida, impondo as suas práticas e representações, como, ao mesmo tempo, procuram ajudar as crianças a desenvolverem as suas capacidades.

⁴⁸ Ver Anexo II – Entrevista 2.

⁴⁹ Entrevista 3 – Anexo II.

A5. Resultados

A larga maioria dos alunos está inscrita nas AEC's. Não se assiste a desistências, ao longo do ano. Em questões de assiduidade, os alunos muito raramente faltam, embora alguns não frequentem todas as actividades. Os Encarregados de Educação, aquando da matrícula, podem inscrever os seus educandos nas actividades que decidirem. As crianças encontram-se motivadas e mostram interesse em continuar nas actividades. Os Encarregados de Educação encontram-se satisfeitos com as actividades e com a escolha das mesmas.

Ao nível das competências adquiridas, as crianças começam a aprender como trabalhar em grupo, desenvolvem relações interpessoais mais construtivas e de entreajuda. Constata-se a aquisição da noção de regras através do jogo, o aumento das capacidades físico-motora, o desenvolvimento de competências ao nível do sentido estético, a apreensão de algum vocabulário em inglês e desenvolvem a capacidade de saber interpretar ritmos e ampliam as noções rítmicas.

De notar que as actividades de enriquecimento curricular têm também enriquecido a preparação de eventos festivos sazonais, com uma grande importância simbólica na comunidade educativa e que têm permitido criar situações de maior informalidade e abertura, em que os pais vêm à escola e reconhecem o trabalho realizado por alunos e professores. A este propósito, destaque-se a produção na escola de um CD áudio, com músicas que os alunos ensaiaram nas AEC, o que permite valorizar o trabalho pedagógico, bem como aumentar a motivação e auto-estima das crianças.

O balanço das actividades é positivo, visto que contribuem para a melhoria da qualidade de ensino e proporcionam às crianças diferentes ofertas educativas. Todavia, torna-se necessário repensar o modo como se implementam e a forma como se vêem estas actividades, para que as AEC possam contribuir para a participação e enriquecimento dos tempos escolares das crianças.

Caso B.

EB1 da Lousã

O concelho da Lousã situa-se na Região Centro, distrito de Coimbra. Apresenta disparidades populacionais, sendo que na zona centro do concelho encontramos maior densidade populacional do que nas freguesias próximas. Isto é, «Por um lado, um conjunto de freguesias, com características marcadamente rurais, em que se observam diferentes oscilações ao ritmo da evolução populacional, ora apresentando perdas, ora retomando os quantitativos em sucessivas décadas e, por outro lado, a sede de Concelho que, a partir da década de 70, revela um crescimento progressivo, particularmente acentuado na última década (1991/2001)»⁵⁰.

No caso da Lousã, constatamos que esta se encontra adaptada, a nível arquitectónico, às necessidades dos seus habitantes, designadamente dos que têm dificuldades de locomoção, sendo a Vila da Lousã caracterizada por formas planas e com acessibilidades adequadas à livre circulação de pessoas em cadeiras de rodas.

Em termos educativos, a autarquia revela um certo dinamismo, encontrando-se no centro das parcerias consagradas entre as diferentes entidades locais, de modo a «(...) investir de forma cooperativa na prevenção de fenómenos de exclusão, de marginalidade e de criminalidade, ao mesmo tempo que se aposta na concretização de um projecto educativo concelhio que promova a educação para o exercício de uma cidadania participada e responsável, é a forma mais eficaz e económica de assegurar uma sociedade mais humanizada, mais solidária, mais segura e mais democrática»⁵¹.

B1. Caracterização do Agrupamento, Escola e Turma

O Agrupamento de Escolas da Lousã engloba quatro escolas do 1º ciclo de Ensino Básico, tendo o presente estudo analisado mais em pormenor o caso da EB1 da Lousã. Cerca de 300 crianças frequentam esta escola, um número significativo no

⁵⁰ Carta Educativa do Concelho da Lousã, 2005:9.

⁵¹ Projecto Educativo do Concelho da Lousã, 2005:3.

contexto da rede escolar do 1º ciclo, em Portugal. As actividades de enriquecimento curricular que funcionam actualmente na escola são a Actividade Física e Desportiva, o Inglês e a Música, tendo sido referenciado que participam nestas actividades um elevado número de crianças com necessidades educativas especiais.

A EB1 da Lousã funciona num edifício de tipo P3, escola de área aberta, com dois pisos. Esta escola tem três núcleos, um deles dedicado ao ATL, salas de aula, um salão polivalente, uma biblioteca, uma cozinha, um refeitório e alguns gabinetes. No espaço exterior, dispõe de um recreio.

A turma que observámos é constituída por 18 alunos, integrando uma criança previamente sinalizada por problemas comportamentais e encontrando-se, durante este ano, com apoio individualizado, bem como um outro aluno com indícios de epilepsia.

O Projecto Curricular de Turma tem como finalidades: «(...) saber estar/saber/ser (relacionamento interpessoal e de grupo); adquirir as competências gerais do currículo para o 2º ano; ajudar o aluno na identificação e análise de estratégias de estudo em função das suas características individuais; desenvolver as vertentes de pesquisa e intervenção, promovendo a articulação das diferentes áreas curriculares, não curriculares e de enriquecimento curricular; contribuir para a construção de identidade e desenvolvimento da consciência cívica dos alunos»⁵².

B2. Administração e Gestão das AEC

Segundo a Autarquia, as actividades inscrevem-se numa perspectiva de inclusão global e como tal foi tomada a decisão de estas actividades serem assumidamente de carácter lúdico. Esta entidade tenta cumprir o Despacho regulamentar, promovendo as AEC para darem resposta às famílias e manter as crianças ocupadas. Contudo, sente a necessidade de requalificar todo o parque escolar, de modo a que estas actividades disponham de espaços físicos para se desenvolverem e, conseqüentemente, terem sucesso.

A Autarquia, enquanto entidade promotora, responsabiliza-se pela execução das actividades, nomeadamente no recrutamento dos recursos humanos e técnico-pedagógicos; na disponibilização dos espaços escolares; no procedimento de partilha de informação sobre os registos biográficos dos professores das actividades de

⁵² Projecto Curricular de Turma do 3º ano, 2008/2009.

enriquecimento curricular; e, na organização e financiamento dos transportes escolares para as AEC.

A selecção dos professores das actividades de enriquecimento curricular «(...) é realizada por um júri, antes do início do ano lectivo, no qual estão elementos da Câmara Municipal e também do Conselho Executivo do Agrupamento»⁵³, existindo uma articulação entre estes dois organismos para a contratação dos profissionais, na medida em que a entidade promotora ausculta o parecer da entidade coordenadora para a contratação dos profissionais das AEC. Geralmente, é concedida prioridade aos professores que já tenham trabalhado com a escola e/ou que tenham experiência profissional ao nível do 1º ciclo.

A autarquia desenvolve algumas acções de formação dirigidas aos professores das actividades de enriquecimento curricular, sendo estas de carácter mais específico para cada área, onde são “convidados” todos os professores das AEC a participar. Os professores das AEC referiram que sentem a necessidade «(...) de alguma orientação ao nível das necessidades educativas especiais»⁵⁴.

Por sua vez, cabe ao Agrupamento além da disponibilização dos espaços escolares, promover o envolvimento dos professores titulares de turma; nomear os docentes para a Actividade de Apoio ao Estudo; e comunicar a planificação das AEC aos encarregados de educação, envolvendo-os e convidando-os à participação.

Para a monitorização e avaliação deste projecto, a nível local, existem duas Comissões de Acompanhamento e Avaliação das actividades. A Comissão de Acompanhamento Alargada reúne-se no final de cada ano lectivo e é constituída por um elemento da Câmara Municipal da Lousã e vários elementos de cada um dos agrupamentos do concelho (um membro do Conselho Executivo, um representante dos encarregados de educação, o Presidente do Conselho Pedagógico e um responsável de cada um dos grupos de profissionais das AEC). A Comissão de Acompanhamento Restrita reúne-se a cada mês e meio e é formada por um elemento de cada um dos agrupamentos do concelho, um elemento da Câmara Municipal da Lousã.

Estas duas comissões elaboram um «(...) relatório, [que] tem tudo (...) o que aconteceu ao longo do ano nas AEC, o positivo e o negativo também, e que dá conta das contas e mandamos isto, fazemos questão por iniciativa nossa, mandar isto para a

⁵³ Entrevista 11 – Anexo II.

⁵⁴ Entrevista 8 – Anexo II.

Sra. Ministra da Educação, para o Sr. Secretário de Estado, para a Direcção Regional de Educação, para os agrupamentos e ficam lá com ele»⁵⁵.

A avaliação das actividades de enriquecimento curricular é feita a partir de um registo individual, onde os professores das actividades avaliam as competências, o interesse, a participação e a assiduidade dos seus alunos. Cada professor «(...) tem o seu registo individual de avaliação contínua e depois no final de cada período são entregues as folhas à parte à professora titular e depois é entregue aos encarregados de educação»⁵⁶. No que se refere à supervisão pedagógica das actividades é da competência do Agrupamento, tendo cada área um coordenador do 2º/3º ciclos de ensino, não se verificando uma acção sistemática de supervisão por parte do professor titular de turma.

B3. Coordenação e Planeamento

A planificação é realizada anualmente, sendo a mesma avaliada e revista pelos coordenadores das actividades. Não se verifica articulação pedagógica entre o professor titular de turma e os professores das AEC. Os professores das actividades têm conhecimento das orientações programáticas.

As actividades decorrem após a componente lectiva da manhã, no caso da Actividade Física e Desportiva, e após a componente lectiva da tarde ocorre o Inglês e a Música. Os professores das AEC defendem que «(...) os horários deviam de estar distribuídos, as AEC deviam de estar distribuídas»⁵⁷. Contrariamente, os professores titulares de turma sustentam a ideia de que as actividades não deviam de ser «(...) no meio das aulas, no meio do horário, no meio das aulas, que tentassem que elas fossem ao final do dia»⁵⁸. Depreende-se assim que a questão dos horários continua a ser um ponto de desentendimento entre o corpo docente da escola, tendo que se incentivar os titulares de turma a encarem estas actividades como uma resposta social e uma forma de coadjuvação ao seu trabalho pedagógico, o que permite enriquecer os tempos escolares das crianças e dar oportunidades a todo o público escolar de ter as mesmas possibilidades e oportunidades.

⁵⁵ Entrevista 7 – Anexo II.

⁵⁶ Entrevista 8 – Anexo II.

⁵⁷ Entrevista 8 – Anexo II.

⁵⁸ Entrevista 10 – Anexo II.

No Inglês, observámos o uso de manuais⁵⁹ e o recurso a canções sobre um filme, em que as crianças mostraram-se familiarizadas com as mesmas. A Actividade Física e Desportiva tem disponível todo o tipo de materiais necessário à sua realização, tendo o professor utilizado colchões para dinamizar a aula⁶⁰. O teclado, as flautas, o quadro e os cadernos foram os materiais escolhidos para a Actividade da Música, recorrendo o professor a jogos de descoberta para incentivar os alunos a participar.

Todas as actividades ocorrem em contexto de sala de aula, à excepção da Actividade Física e Desportiva, em que a Autarquia estabeleceu uma parceria com os Bombeiros locais para o aluguer do seu pavilhão. Neste sentido, a Actividade Física e Desportiva é dinamizada no «(...) pavilhão de suporte para o 3º e 4º anos, e para o 1º e 2º funcionamos no poli-recreativo»⁶¹ e as actividades aquáticas integradas na planificação anual da actividade efectuem-se na piscina municipal, sendo o transporte assegurado pela Autarquia para a deslocação das crianças, desde a escola até à piscina municipal. Verifica-se o recurso a parcerias com entidades locais para dar resposta à necessidade de espaços, permitindo assim uma qualificação das actividades e uma rentabilização dos espaços.

O Ensino do Inglês, nos 1º e 2º anos, tem uma duração de 90 minutos semanais, podendo ser ou não dividido em dois períodos. Para os 3º e 4º anos, prevê-se dois momentos de actividade: um momento com 90 minutos e um momento com 45 minutos, totalizando 135 minutos de duração semanal. A AFD desenvolve-se em duas dimensões: actividades desportivas e actividades aquáticas, ambas de 90 minutos. E, por fim, a Música tem um horário semanal de 135 minutos, podendo ser ou não ser dividido em dois períodos.

Não foi evidente a articulação entre os professores das actividades de enriquecimento curricular e os professores titulares de turma, assim como não existe um conhecimento da dinâmica das actividades por parte do professor titular de turma. Os professores das AEC reúnem frequentemente com os coordenadores das actividades para reflectirem sobre as suas práticas pedagógicas.

⁵⁹ Anexo I.

⁶⁰ Anexo I.

⁶¹ Entrevista 8 – Anexo II.

B4. Desenvolvimento das actividades

Na escola EB1 da Lousã, a articulação e a integração dos professores das actividades no funcionamento quotidiano da organização constitui uma preocupação do Conselho Executivo, mas que nem sempre se reflecte na prática. Este órgão considera as actividades uma mais-valia para todo o processo de ensino-aprendizagem das crianças e contribuem para a concretização de uma escola inclusiva.

Actualmente, ainda se constata uma resistência à presença destes profissionais na cultura da escola, nomeadamente, por parte de alguns professores titulares de turma. Esta resistência advém do novo conceito de escola, no âmbito do qual é exigido que os professores alterem algumas das suas rotinas e, sobretudo, mudem a sua relação com os espaços e tempos escolares, no sentido de uma maior flexibilidade e partilha.

O desenvolvimento das actividades reflecte um modelo centrado nas aquisições, em que a criança é encarada como objecto de formação. A natureza dos conteúdos é disciplinar, estando os professores orientados para a produção de resultados. A concepção de escola tradicional, é representada no recurso a um teste de avaliação na Música, o qual visa avaliar a capacidade de execução de tocar um instrumento dos alunos, prevalecendo a questão da aquisição ou aperfeiçoamento de um saber técnico ou competências para o exercício de uma função. Também o uso frequente do manual insere-se numa metodologia tradicional, em que já estão pré-estabelecidos conteúdos programáticos que o aluno tem de saber responder. Contudo, é evidente o recurso complementar a metodologias lúdicas, a partir de jogos e canções.

Apesar deste modelo pedagógico dominante, os discursos dos professores das AEC concentram-se na importância da interacção com os alunos e a construção de laços interpessoais. Segundo os relatos dos mesmos, são as crianças que os motivam, que os fazem continuar nas actividades. Está presente uma relação pedagógica de ajuda, em que a relação assume-se quase como uma relação psicológica de motivação e de reconhecimento.

B5. Resultados

A adesão e a frequência às actividades de enriquecimento curricular é de 100%. Os Encarregados de Educação, aquando da matrícula, podem inscrever os seus educandos nas actividades que decidirem.

Nas conversas informais que tivemos com os Encarregados de Educação, estes referiram que as crianças passam muito tempo na escola e que a avaliação feita em contexto de sala de aula incentiva à competitividade. No que se refere à escolha das actividades, os Encarregados de Educação encontram-se satisfeitos. As crianças encontram-se motivadas e mostravam interesse em continuar nas actividades.

De notar que as AEC são também mobilizadas para a preparação de pequenas performances que os alunos vão apresentar à escola-sede, em dias festivos. Além de valorizar as crianças participantes e os próprios eventos organizados, estas iniciativas visam familiarizar os alunos do 1º ciclo com a escola onde deverão frequentar o 2º e 3º ciclo, inscrevendo-se numa estratégia mais alargada de articulação dos ciclos de escolaridade e de sequencialidade do projecto educativo do Agrupamento.

Ao nível das competências conseguidas, as crianças desenvolvem a capacidade de compreensão dos espaços, números e objectos, bem como as suas capacidades corporais. Na observação da turma do 5º ano, foi evidente que as crianças se encontram familiarizadas com o vocabulário em Inglês e adquiriram já algumas noções culturais ao nível da música.

Aliás, as expectativas do Conselho Executivo nestas duas áreas são grandes, considerando que a nova geração deverá chegar agora ao 2º ciclo bastante melhor preparada, o que aliás está a suscitar uma reflexão acerca de possíveis mudanças a introduzir no ensino do Inglês e da Música, a partir do 5º ano.

Caso C.

EB1/JI Quinta de S. Gens (Matosinhos)

A antiga Vila da Senhora da Hora, elevada agora a cidade pertence ao concelho de Matosinhos, que se localiza na Região Litoral-Norte do país e integra a Área Metropolitana do Porto. A principal actividade económica desta região concentra-se no sector terciário, ocupando 67,21%⁶² da população activa. A Senhora da Hora é uma das cidades com mais densidade populacional do concelho, sendo que no que se refere à «(...) faixa etária dos 0 aos 14 anos apenas na freguesia da Senhora da Hora cresceu a população»⁶³.

Aqui, a autarquia procura requalificar os equipamentos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário, promover a qualidade e o sucesso educativo e formativo nas escolas do concelho e incentivar a oferta de ensino profissionalizante no concelho. Estes são os três grandes eixos de intervenção da autarquia, procurando que toda a comunidade educativa e local se consciencializem que «a educação tem de ser um acto social em que os “actores” e os “espectadores” se confundem»⁶⁴.

C1. Caracterização do Agrupamento, Escola e Turma

O Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora, em Matosinhos, abrange a Escola Básica dos 2º e 3º ciclos da Senhora da Hora (Sede de Agrupamento) e quatro Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. A Escola Básica de 1º ciclo com Jardim-de-Infância da Quinta de S. Gens tem como oferta as seguintes actividades de enriquecimento curricular: Actividade Física e Desportiva, Música, Inglês, Expressão

⁶² Carta Educativa do Concelho de Matosinhos, 2006:26.

⁶³ Carta Educativa do Concelho de Matosinhos, 2006:19.

⁶⁴ Carta Educativa do Concelho de Matosinhos, 2006:2.

Plástica, o Apoio ao Estudo e como ofertas locais o relaxamento, a dança entre outras actividades.

A EB1/JI de S. Gens opera num edifício de modelo P3, escola de área aberta, dispondo de dois pisos com ligação entre si através de um salão polivalente. Cada um dos blocos está organizado em núcleos de 3 salas e uma zona de trabalho (sendo numa delas em que se realizava a Expressão Plástica). Possui duas salas destinadas ao Jardim-de-Infância, uma biblioteca, um refeitório, uma sala de Música, uma sala das novas tecnologias e alguns pré-fabricados no espaço exterior. No espaço exterior, ainda existe um recreio e uma horta.

O Projecto Educativo de Escola, intitulado **“Viver com Arte”**, visa a educação artística como componente curricular. Neste momento, a escola desenvolveu um novo projecto educativo **“Mundo Pessoa, um projecto para toda uma Comunidade”**, passando o **“Viver com Arte”** a princípio educativo. Este novo projecto propõe «(...) um espaço educativo da Comunidade, com a Comunidade e para a Comunidade. Com a consciência de que esta proposta não elimina nem os problemas nem os erros, fica o desafio para um espaço de debate e de (com)senso, numa mesa comum onde a todos é reconhecido um espaço»⁶⁵.

É importa frisar a singularidade desta escola, com práticas organizacionais de autonomia já bastante antigas e consolidadas, assentes numa relação próxima com os encarregados de educação e uma aposta na formação integral dos alunos, com ênfase no trabalho artístico. Antes ainda da introdução das AEC, a escola havia já desenvolvido um modelo, em cooperação com a associação de pais e professores, que permitia o desenvolvimento regular de actividades físicas e artísticas, dinamizado por professores especializados nestas áreas, em articulação permanente com os professores titulares, através de uma gestão dos espaços e dos tempos mais flexível do que ocorre na actual configuração da “escola a tempo inteiro”. Isso leva a que vários agentes da escola, incluindo os seus coordenadores, sintam que o modelo AEC faz sentido na generalidade do país, mas que nesta escola acabou por ser limitador, ao tornar os procedimentos mais rígidos e mais formais.

No que concerne ao grupo que observámos⁶⁶, trata-se de uma turma heterogénea com um nível socioeconómico elevado, o que não representa a realidade social de toda a escola. Toda a turma participa nas actividades de enriquecimento curricular. Algumas actividades funcionam antes da componente lectiva da manhã e as

⁶⁵ Escola de S. Gens - Projecto Mundo Pessoa.

⁶⁶ Ver Anexo 1.

restantes actividades desenvolvem-se após a componente lectiva da tarde, tendo uma duração aproximada de 45 minutos cada.

C2. Administração e Gestão das AEC

A entidade promotora e a entidade coordenadora procuram com esta oferta pedagógica cumprir um Despacho. Não obstante, têm como orientação estratégica proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências que não eram tão trabalhadas, motivar as crianças desde o 1º ano de escolaridade para a aprendizagem de uma língua estrangeira e «(...) responder a problemas de natureza socioeconómica, de clivagens sociológicas e de famílias»⁶⁷.

Neste momento, a Autarquia encontra-se a requalificar todo o parque escolar, procurando responder às necessidades das escolas, bem como adequar os espaços à dinamização das actividades de enriquecimento curricular, já que estes já são escassos para a componente lectiva, tornando ainda o processo mais difícil para assegurar espaços para a realização das actividades de enriquecimento curricular dentro dos espaços da escola.

Os recursos materiais e financeiros estão a cargo da Autarquia. Esta entidade, sendo a promotora, disponibiliza uma verba para todos os Agrupamentos de Escolas e, depois, cada Agrupamento distribui a verba pelas Escolas, sendo da competência dos Agrupamentos gerir toda a verba financeira atribuída para as AEC a nível da aquisição de material pedagógico.

Em parceria com instituições locais, a Câmara Municipal de Matosinhos desenvolve acções de formação «(...) mais dirigidas às competências transversais: da relação professor-aluno, da relação professor-professor, das actividades de enriquecimento curricular, professor-estabelecimento de ensino, agrupamento»⁶⁸. Esta entidade já desenvolveu outras acções de formação no âmbito do Inglês, recorrendo a parcerias com outras instituições, destacando-se a APPI, «(...) que é uma associação que trabalha em articulação connosco para os 1º e 2º anos»⁶⁹. Estas acções de formação são dirigidas aos professores das AEC e são financiadas pela própria Autarquia.

⁶⁷ Entrevista 14 – Anexo II.

⁶⁸ Entrevista 13 – Anexo II.

⁶⁹ Entrevista 14 – Anexo II.

A contratação dos professores e a selecção dos mesmos é da competência da Autarquia, assim como disponibilizar algumas auxiliares de acção educativa. Na selecção dos professores das actividades de enriquecimento curricular, a Autarquia privilegia «(...) 3 componentes fundamentais: uma é a habilitação académica, que determina um determinado posicionamento no corpo geral da avaliação, depois a experiencia profissional, que também é valorizada ano a ano tem um valor, tem uma pontuação, depois a formação complementar que também é valorizada»⁷⁰, assim como tem em conta um parecer executado pelo Agrupamento sobre o trabalho desenvolvido por determinado professor das actividades.

Por outro lado, a Associação de Professores e Pais assegura a colocação das auxiliares da acção educativa. Esta Associação de Professores e Pais enquadra-se num padrão de uma associação sem fins lucrativos, pretendendo promover e desenvolver a integração e cooperação entre a família, a escola e a comunidade, solidificando o espírito comunitário e a democracia participativa.

A Autarquia organiza a questão dos horários e o acompanhamento, enquanto a orientação e organização pedagógica é da responsabilidade do Agrupamento.

A supervisão pedagógica das actividades de enriquecimento curricular está a cargo dos professores titulares de turma e há uma avaliação efectuada por dois coordenadores de supervisão, um que coordena o 1º e 2º anos e um outro que coordena o 3º e 4º anos. A avaliação das actividades é feita a partir da elaboração de pareceres feitos pelos professores das AEC, os quais são entregues ao Agrupamento, permitindo uma avaliação posterior por parte da entidade coordenadora das actividades. O acompanhamento pedagógico é realizado a partir da análise de um relatório redigido por cada professor, em cada período lectivo, e que é entregue à Autarquia.

Os professores das actividades de enriquecimento distribuem uma ficha de auto-avaliação aos alunos, onde eles avaliam também as actividades «com carinhas»⁷¹. As competências adquiridas pelas crianças são «(...) avaliadas só a partir do segundo ano»⁷², pois o Conselho Executivo acredita ser precoce avaliar competências num primeiro ano.

⁷⁰ Entrevista 13 – Anexo II.

⁷¹ Entrevista 15 – Anexo II.

⁷² Entrevista 19 – Anexo II.

C3. Coordenação e Planeamento

A planificação é anual para a Actividade Física e Desportiva, para a Música e a Expressão Plástica. Por sua vez, para o Inglês, é elaborada uma planificação de unidade mensal. Todos os professores têm conhecimento das orientações programáticas, sendo a planificação elaborada «(...) em função das orientações; em termos de temas, a educação do estudo do meio, mas como também é referido nas orientações programáticas, tendo que haver sempre a articulação com o titular»⁷³. Por outro lado, foi exposto que não existem orientações programáticas para a Actividade da Expressão Plástica, sendo que os professores destas actividades tomam o currículo nacional do 1º ciclo como principal referência na planificação do trabalho a realizar com os seus alunos.

A flexibilização do horário resume-se ao Inglês funcionando, por vezes, antes da componente lectiva da manhã e a Actividade Física e Desportiva ao fim da componente lectiva da manhã. A Expressão Plástica e a Música realizam-se sempre após a componente lectiva.

Após a observação das actividades⁷⁴, verificámos que no Inglês, o professor privilegia materiais de desgaste e as flashcards para dinamizar a actividade, tendo aferido que, também, recorre a materiais como «(...) cd's autênticos, ou seja, músicas e temas que são trabalhados no Reino Unido com crianças desta faixa etária, real books, livros autênticos em inglês naturalmente e que não são tão mediatizados»⁷⁵. Tomou-se a opção por não ter manual escolar. Na Música, constatamos o recurso a um leitor de áudio, sendo as canções cantadas por crianças. O professor mencionou que utiliza, frequentemente, materiais como «(...) o leitor de cd, também, fazemos muito a visualização de espectáculos, nomeadamente ópera, bailados»⁷⁶, assim como a utilização de um caderno para as crianças escreverem e fazerem desenhos⁷⁷. A Actividade Física e Desportiva (AFD) aconteceu no polivalente da escola, onde as crianças jogaram diferentes jogos propostos pelo professor, jogos com bola e exercícios de ginástica com o recurso a cones, legos gigantes e um pequeno cavalo, onde as crianças saltavam e terminavam o circuito de ginástica. Na Expressão Plástica, o professor distribuiu papéis coloridos a todas as crianças. Estes papéis foram dobrados em forma de flor pelas crianças e eram colocados nas pétalas

⁷³ Entrevista 15 – Anexo II.

⁷⁴ Ver Anexo I.

⁷⁵ Entrevista 15 – Anexo II.

⁷⁶ Entrevista 15 – Anexo II.

⁷⁷ Ver Anexo II – Entrevista 15.

gigantes de uma flor que estava colada ao quadro. Nesta actividade, verificou-se a imposição de regras como um “comboio” organizado para entrar na sala, lugares marcados e a regra de nenhum menino podia sair da sala durante o decorrer da actividade.

Para a AFD, o Agrupamento fez uma parceria com uma Academia local para gerir o tempo das actividades, ou seja, quando duas turmas têm, ao mesmo tempo, a actividade, os professores das AEC organizam-se e distribuem os espaços (rotatividade dos espaços entre a Academia e o Polivalente da escola). O Inglês realiza-se na sala de aula e a Expressão Plástica tem uma sala própria, o que não foi observado em outras escolas. Esta escola tem também um espaço próprio para a execução da Actividade da Música, contudo, a actividade nem sempre é realizada nesse espaço, por motivos de sobrelotação das salas.

As reuniões com os professores titulares permitem a partilha e articulação do trabalho pedagógico e curricular com as turmas, enquanto as reuniões verticais promovem a sequencialidade entre os diferentes ciclos. A escola tem um representante das AEC que se reúne com os professores do 1º e 2º anos e um representante das AEC para o 3º e 4º anos que, posteriormente, reúne com os colegas e dá-lhes o feedback das reuniões a nível vertical e horizontal. A articulação entre as diferentes actividades é muito perceptível, até na definição e caracterização de pequenos grupos de crianças dentro do grande grupo-turma.

A articulação entre a componente lectiva e a componente não lectiva está presente, na medida em que os professores consideram que só assim é possível que as aprendizagens tenham sentido para as crianças. Como nos foi dito pelo professor da Actividade Física e Desportiva: «Se eles estiverem a dar os números, eu consigo fazer a contagem com eles, fazer as contagens de 2 em 2, posso iniciar o basquetebol de maneira a que eles não se apercebam que é o jogo propriamente dito, mas sabem que cada cesto que entra são dois pontos»⁷⁸, evidenciando que as crianças podem reforçar as aprendizagens que desenvolvem em contexto de sala de aula, sem que o professor adopte uma metodologia tradicional de ensino, a qual se revela desajustada, sem sentido e regressiva. Um outro exemplo desta articulação, está patente no trabalho produzido com as crianças na Expressão Plástica, em que o professor titular de turma e as crianças criaram uma história e depois a ilustraram na Expressão Plástica⁷⁹. Aqui, a articulação horizontal e vertical aparece como uma estratégia para

⁷⁸ Entrevista 15 – Anexo II.

⁷⁹ Ver Anexo II – Entrevista 15.

melhorar a qualidade do ensino e para proporcionar “verdadeiras” vivências e experiências significativas para as crianças, em que o principal actor da sua formação é o aluno.

C4. Desenvolvimento das actividades

Assistiu-se a uma grande articulação entre os conteúdos trabalhados com o professor titular de turma e os professores das actividades de enriquecimento curricular. O papel dos professores das actividades não se cinge à organização de festas, mas encontram-se envolvidos em toda a actividade da escola.

A Metodologia de Projecto é a base de todo o trabalho pedagógico, em que o aluno apreende fazendo, apoiando-se numa dinâmica criadora, participativa, gerada em grupo e pelo grupo que interage. O método pedagógico é baseado na actividade, na liberdade e expressão dos alunos. Os professores desenvolvem todo o seu trabalho pedagógico em conformidade com os desejos, expectativas e competências das crianças. Os professores privilegiam o saber-fazer, o saber-interpretar e o saber-ser. Recorrem aos jogos, às canções, à mímica e à visualização de audiovisuais.

A relação com os Encarregados de Educação baseia-se em encontros informais, de manhã ou ao final da tarde, bem como na organização de eventos especiais, como a participação em jogos, no “dia do pai” ou no “dia da mãe”. Relativamente à relação estabelecida com os alunos insere-se numa dimensão de afecto, em que há uma aproximação entre os sujeitos. É uma relação de identificação entre as partes, com as vantagens de uma comunicação mais aberta e fácil. A relação pedagógica é também uma relação de inter-ajuda, na medida em que o aluno reconhece as suas capacidades e procura desenvolvê-las em conjunto com o professor.

C5. Resultados

Se a adesão das crianças nos horários normais é total, já nos horários duplos essa participação desce de forma significativa. Os Encarregados de Educação, aquando da matrícula, podem inscrever os seus educandos nas actividades que decidirem.

Os Encarregados de Educação mostram-se satisfeitos com as actividades, participando pontualmente em algumas delas e acompanhando o seu

desenvolvimento. Este facto foi constatado com uma encenação musical que assistimos, protagonizada por dois alunos, em que um tocava viola e outro desenhava ao som da música, e eram acompanhados pelos respectivos pais, os quais tocavam diferentes instrumentos musicais.

Os Encarregados de Educação mencionaram que as crianças passam muito tempo na escola e que estão de acordo com o modelo que vigorava anteriormente na escola, pois o nível de integração, flexibilidade e articulação das actividades era maior (ver ponto C1).

As crianças encontram-se motivadas e mostram interesse em continuar nas actividades. Ao nível das competências desenvolvidas, foram observados desenvolvimentos de competências de natureza social e de cariz artístico, explorando-se a criatividade e a autonomia dos alunos. As crianças começam a saber trabalhar em grupo e desenvolvem competências ao nível do saber-ouvir e saber-interpretar através da música. Adquirem algum vocabulário em Inglês, tendo sido visível em todas as actividades, em que estes se identificavam e organizavam em grupos em conformidade com o nome do grupo atribuído no Ensino do Inglês.

Caso D.

EB1/JI de Rio de Moinhos

(Borba)

O concelho de Borba pertence à Região do Alentejo e caracteriza-se por ser um contexto semi-urbano, ou seja, um conjunto de pequenos aglomerados populacionais em torno de uma vila histórica. Este concelho encontra-se dividido em três zonas. Na «(...) zona sul, entre o CM 1042 e o limite do Concelho, situa-se a freguesia de Rio de Moinhos, zona montanhosa, praticamente despovoada e onde predomina a actividade florestal»⁸⁰.

A densidade populacional nesta região é baixa, verificando-se alguma desertificação característica das zonas rurais a nível nacional, na medida em que «a taxa de densidade habitacional é de 53,8 habitantes/quilómetro quadrado»⁸¹.

D1. Caracterização do Agrupamento, Escola e Turma

O Agrupamento de Escolas de Borba tem actualmente quatro estabelecimentos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Devido à desertificação, a EB1/JI de Rio de Moínhos alberga hoje apenas 2 turmas do 1º ciclo, quando o número de turmas já chegou a ser 7. A oferta formativa de enriquecimento curricular recai sobre a Actividade Física e Desportiva, Música, Apoio ao Estudo e como oferta formativa local a Actividade de Lazer e Animação.

A escola tem dois edifícios, cada um com 3 salas, estando só 3 ocupadas actualmente pelo 1º ciclo. Possui uma cantina com duas amplas salas, uma cozinha, uma biblioteca, um ringue desportivo e algumas salas destinadas ao Jardim-de-Infância e um pátio no exterior.

O Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas tem como linhas orientadoras a «Promoção e desenvolvimento de políticas de gestão aberta partilhada e participada», o «Desenvolvimento dos princípios da equidade, colegialidade e

⁸⁰ Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas do concelho de Borba, 2005/2008:9.

⁸¹ Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas do concelho de Borba, 2005/2008:13.

democracia», o «O primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre os critérios de natureza administrativa», a « Eficiência e Qualidade dos serviços» e a «Criação de parcerias e desenvolvimento de protocolos»⁸².

A unidade de observação foram todos os alunos da escola, visto estarem agrupados em apenas duas turmas e terem as AEC em conjunto, abarcando assim os 4 níveis de escolaridade. A escola tem um total de 41 alunos matriculados, participando todos nas actividades de enriquecimento curricular. As actividades dinamizaram-se após a componente lectiva da tarde.

D2. Administração e Gestão das AEC

A Autarquia procura, com a Escola a Tempo Inteiro, dar resposta às famílias até às 17h30m/18h, assegurando a permanência das crianças no espaço escolar após a componente lectiva, de modo a «(...) preparar estes miúdos, de maneira a que possam ficar muito mais competitivos neste mundo em que vivemos hoje, e para que possam se preparar muito mais cedo para desenrascar-se, é mesmo assim, nos desafios que vão encontrar diariamente»⁸³. Isto é, a entidade promotora admite que as actividades de enriquecimento curricular contribuem para a formação do público escolar para enfrentar a competição, nomeadamente do mercado de trabalho, possibilitando a aquisição de competências por parte das crianças para responderem às exigências que lhe são impostas pela sociedade actual.

Consequentemente, estas actividades facilitam o desenvolvimento de competências e o despertar apetências nas crianças desde cedo, abrindo os horizontes das mesmas e não cingindo as aprendizagens ao currículo académico, que consideram “vazio” ao nível da aquisição de competências sociais, culturais e artísticas.

Por último, entende que a requalificação do parque escolar se constituiu como uma mais-valia e como uma necessidade para a melhoria da qualidade das escolas e do desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular, permitindo «(...) qualificar o espaço, colocar Bibliotecas escolares, colocar equipamento informático que não existia, em todas as salas, *software* educativo»⁸⁴.

⁸² Projecto Educativo de Agrupamento de Escolas de Borba, 2005/2008: 33,34,35.

⁸³ Entrevista 20 – Anexo II.

⁸⁴ Entrevista 20 – Anexo II.

A Autarquia disponibiliza todos os recursos pedagógicos, todavia o material fica a cargo de cada professor e não é cedido ao Agrupamento. Esta entidade assegura os transportes e cede as instalações para o desenvolvimento das actividades. Salienta-se ainda que o Agrupamento disponibiliza o material específico para algumas actividades, quando é solicitada a necessidade do mesmo.

A contratação dos professores das AEC é da responsabilidade da Autarquia, tal como a disponibilização de auxiliares de acção educativa. Ao Agrupamento de Escolas compete dar o apoio técnico necessário para o desenvolvimento das actividades e a gestão dos recursos humanos. É da responsabilidade do Agrupamento reconhecer e proceder à contagem do tempo de serviço dos profissionais afectos às actividades de enriquecimento curricular e nomear um professor titular de turma para a supervisão pedagógica destas actividades.

Estas duas entidades desenvolvem reuniões de acompanhamento, de modo a compreenderem quais os constrangimentos com os quais se deparam no terreno os profissionais contratados. Assim, realizam-se reuniões de três em três meses entre a Autarquia e os Agrupamentos, de modo a que a entidade promotora disponha de um *feedback* actualizado sobre o desenrolar das actividades.

No final do ano, o Agrupamento entrega um relatório sobre o desenvolvimento das actividades durante o ano lectivo em questão, ou seja «(...) apresentam sempre um relatório à Autarquia, das suas actividades, do que é que desenvolveram, e inclusivamente de sugestões para o próximo ano»⁸⁵. Os professores das actividades de enriquecimento curricular fazem uma avaliação do trabalho realizado por cada aluno, na sua respectiva área, e entregam ao professor titular de turma que, posteriormente, entrega aos encarregados de educação.

No que se refere à supervisão por parte dos professores titulares de turma sobre os professores das actividades de enriquecimento curricular, resume-se a conversas informais, porém desenvolvem algumas reuniões de avaliação no final de cada período lectivo.

D3. Coordenação e Planeamento

A planificação das actividades realiza-se anualmente, integrada no planeamento anual de actividades de todo o Agrupamento. Os professores das

⁸⁵ Entrevista 20 – Ver Anexo II.

actividades têm conhecimento das orientações programáticas, tendo-lhes sido disponibilizado uma cópia das mesmas⁸⁶

A flexibilização do horário resume-se à actividade do Inglês, dinamizando-se esta actividade em quatro horários distintos possíveis: antes da componente lectiva da manhã, após a componente lectiva da manhã, antes da componente lectiva da tarde e depois da componente lectiva da tarde. As outras actividades decorrem após a componente lectiva da tarde.

Os materiais pedagógicos utilizados variam em conformidade com a actividade em questão. No caso da Música, a escola optou pelo uso de um manual e da flauta, passando pela leitura de partituras, e à música, propriamente dita, de um radio-leitor de cd's⁸⁷. O manual, também, é um recurso utilizado pelo Inglês para os 3º e 4º anos e para os 1º e 2º anos não existe manual, mas fichas de trabalho⁸⁸. Na Actividade Física e Desportiva, o professor privilegia os jogos em grupo, como o Basquetebol e o Futebol. Na Actividade de Lazer e Animação, oferta educativa local, o professor procura utilizar livros de histórias e à ilustração de frases ou de alguns dos momentos das histórias anteriormente trabalhadas, recorrendo ao quadro para expôr as ilustrações das crianças. As crianças preenchem uma ficha de trabalho com a parte preferida da história e avaliam a actividade.

A sessão observada de Apoio ao Estudo foi muito dinâmica e interactiva, tendo o professor usado o computador Magalhães para desenvolver actividades com os alunos e proceder à correcção de fichas de exercícios de Matemática.

Aqui, não há problemas em gerir os espaços, já que só existem duas turmas na escola e as salas disponíveis são rentabilizadas por todo o corpo docente da escola. A Actividade Física e Desportiva passou-se num mini-ringue desportivo e tem a duração semanal de 135 minutos, dividida em três tempos de 45 minutos. O Inglês passa-se numa sala disponibilizada pela escola. Já, a Actividade de Lazer e Animação realiza-se na sala de aula ou na Biblioteca da Escola e a Música tem uma sala própria, disponibilizada pela escola.

A articulação é escassa, limitando-se a uma reunião periódica entre os professores das actividades de enriquecimento curricular e os professores titulares de turma. Este facto foi constatado a partir das entrevistas que realizámos, em que os professores das AEC relataram que a reflexão e articulação se cingem ao «(...)

⁸⁶ Ver Anexo II – Entrevista 21.

⁸⁷ Ver Anexo I.

⁸⁸ Ver Anexo II – Entrevista 21.

intervalo, muitas das vezes, muito informal, e falamos muitas coisas uns com os outros, principalmente no intervalo, antes das aulas, falamos muitas coisas em comum»⁸⁹. Contudo, o Agrupamento afere que a pouca articulação presente se deve à falta de tempo e ao não pagamento de horas para reuniões entre os professores titulares de turma e os professores das actividades de enriquecimento curricular.

D4. Desenvolvimento das actividades

Os professores das actividades de enriquecimento curricular encontram-se integrados na dinâmica da escola. O seu envolvimento é evidente nas actividades definidas no plano anual de actividades. O método pedagógico caracteriza-se por abordagens dinâmicas, que visam estimular o grupo-turma e em que o professor orienta as tentativas e esforços do grupo. Recorrem a jogos pedagógicos e a canções, assim como às novas tecnologias com o recurso ao computador Magalhães para a execução de tarefas.

A relação com os pais cinge-se a contactos informais, mas constata-se a presença dos Encarregados de Educação nas actividades, ou seja, muitas vezes, assistem às actividades. No que se refere à relação pedagógica assenta numa relação de ajuda, em que o professor orienta os alunos e consciencializa-os das suas capacidades. O professor procura ajudar o aluno, fornecendo-lhe condições para que este se aproxime dos objectivos pretendidos tanto ao nível educativo como pessoal.

D5. Resultados

A adesão e frequência nas actividades de enriquecimento curricular é de 100%. Os Encarregados de Educação, aquando da matrícula, podem inscrever os seus educandos nas actividades que decidirem.

Os Encarregados de Educação encontram-se satisfeitos com as actividades e com a escolha das mesmas. No entanto, só permitem a continuidade dos seus educandos nas AEC, se estes tiverem bons resultados académicos, sublinhando ainda que as crianças passam muito tempo na escola.

As crianças encontram-se motivadas, mostrando interesse em continuar nas actividades e identificando estas actividades como tempo de diversão.

⁸⁹ Entrevista 21 – Anexo II.

Ao nível das competências adquiridas, constata-se competências ao nível de saber trabalhar em grupo e respeito pelo outro. No 4º ano, os alunos encontram-se familiarizados com uma língua estrangeira (Inglês) e desenvolveram já competências ao nível da familiarização com os espaços.

Caso E.

EB1/JI D. Francisca de Aragão (Quarteira)

A cidade da Quarteira localiza-se no litoral algarvio, na orla marítima atlântica, e pertence ao concelho de Loulé. «Devido à sua localização geográfica e ameno clima recebe, com regularidade, fluxos migratórios nomeadamente oriundos do Alentejo e Norte de Portugal e de imigrantes vindos das ex-colónias ultramarinas (década de 70 – 1ª vaga), do Brasil (desde a década de 80 – 2ª vaga), dos países da Europa de Leste (desde a década de 90 – 3ª vaga) e asiáticos (uma 4ª vaga mais recente) o que provocou um rápido crescimento acompanhado de grandes transfigurações físicas e transformações sociais»⁹⁰.

Assiste-se assim, a uma elevada heterogeneidade na comunidade local, exigindo a adaptação de novas estratégias de intervenção comunitária. Por outro lado, esta heterogeneidade constituiu-se como uma mais-valia, na medida em que enriquece a população a nível cultural face à presença de uma variedade grande de culturas. A diversidade cultural que caracteriza este local exige que toda a comunidade local reflecta sobre a sua acção educativa e social, no sentido de promover o envolvimento e a integração destas comunidades migratórias no seio da escola, de modo a que estas atribuam sentido à escola e se identifiquem com a mesma.

A autarquia de Quarteira procura criar laços com as entidades locais, nomeadamente ao nível das instituições escolares, pensando a sua acção «(...) em estreita ligação com as organizações escolares, [o que] irá permitir o debate alargado do fundamento da acção educativa bem como a consciencialização dos desafios que actualmente são colocados aos indivíduos, possibilitando uma reconceptualização dos

⁹⁰ Carta Educativa do Concelho de Loulé, 2006: 27/28.

estabelecimentos de ensino, tornando-os em Territórios Educativos e abandonando a ideia de Escola organização, no sentido tradicional do termo»⁹¹.

E1. Caracterização do Agrupamento, Escola e Turma

O Agrupamento Vertical de Escolas D. Dinis, na Quarteira, é composto apenas por uma escola do 1º ciclo e outra do 2º e 3º ciclos, quase com a mesma dimensão, uma situação que não deixa de ser singular, no panorâma da rede escolar portuguesa. Assim, a EB1 D. Francisca de Aragão é uma escola de grande dimensão, tanto ao nível do número de alunos que a frequentam (seiscentos e cinco), como dos diferentes profissionais docentes e não docentes. Esta instituição oferece aos seus alunos algumas actividades no âmbito do enriquecimento curricular como o Inglês, a Actividade Físico e Desportiva, a Música e o Apoio ao Estudo e, como oferta local, a Animação Sociocultural.

Englobando também um jardim-de-infância acoplado, a EB1 D. Francisca de Aragão está organizada em dois pisos. No piso superior podemos observar algumas salas de aula, enquanto no piso inferior existe uma sala de TIC, a Biblioteca, a sala de professores, a reprografia, o refeitório, a cozinha, o ginásio e, no espaço exterior, dois parques infantis, um destinado aos alunos do Jardim de Infância e um outro direccionado para os alunos do 1º CEB.

As turmas do 1º e 2º anos funcionam em regime de horário normal, e as turmas do 3º e 4º anos em regime de horário duplo, sendo que a escola inclui ainda três turmas do ensino pré-escolar.

A turma observada é heterogénea, com diferentes *habitus* culturais e níveis socioeconómicos maioritariamente baixos. O número de alunos que frequenta as actividades de enriquecimento curricular é de aproximadamente 15 alunos, sendo que alguns não frequentam a actividade física. As actividades funcionam após a componente lectiva da tarde.

E2. Administração e Gestão das AEC

A Autarquia de Loulé, antes de mais, pretende cumprir um Despacho, quando oferece as actividades de enriquecimento curricular, bem como «(...) dar respostas às

⁹¹ Carta Educativa do Concelho de Loulé, 2006:18.

famílias ao nível da componente de apoio à família nas escolas»⁹². Verifica-se, também, que esta actividade procura «(...) dotar os meninos com algumas actividades supervisionadas»⁹³, defendendo que estas actividades são para manter as crianças ocupadas. A Autarquia encontra-se a requalificar todo o parque escolar, de modo a que os novos espaços escolares se apresentem como espaços com sentido e adaptados a este novo modelo de escola.

Os recursos humanos são disponibilizados pela Autarquia, ou seja, a Autarquia lança um concurso e contrata os professores das AEC, segundo critérios pré-estabelecidos. A continuidade pedagógica destes profissionais tem sido assegurada, no entanto, «há um caso ou outro que não há continuidade, porque não posso obrigar um professor que fica no primeiro lugar da lista, a ficar com um horário mais pequeno, porque, no ano passado, estavam naquele lugar»⁹⁴. A Autarquia não desenvolve acções de formação direccionadas a este grupo, tendo sido referenciado pelos professores das AEC, que já tinham passado alguns anos desde o início do projecto e que, até ao momento, nunca tinham sido promovidas acções de formação para a área da Actividade Física e Desportiva⁹⁵, uma vez que já ocorreram formações para a área do Inglês e da Música.

Esta entidade, também, assegura os transportes escolares, bem como «Todo o material didáctico. No inglês, oferecemos um manual, um livro de actividades a todos os alunos do 1º ciclo que frequentam o inglês»⁹⁶ e para a «(...) actividade física e desportiva e na música, vamos apetrechando anualmente as escolas com mais equipamento»⁹⁷.

O Agrupamento oferece os equipamentos e alguns materiais pedagógicos e curriculares para o desenvolvimento das actividades e organiza os horários que, posteriormente, são cedidos à Autarquia.

A supervisão pedagógica é realizada pela Autarquia, com uma comissão de avaliação que acompanha as actividades a partir de actividades assistidas.

Os professores das actividades de desenvolvimento curricular elaboraram uma folha-tipo de avaliação, onde avaliam as competências, os comportamentos, as

⁹² Entrevista 26 – Ver Anexo II.

⁹³ Entrevista 26 – Ver Anexo II.

⁹⁴ Entrevista 26 – Ver Anexo II.

⁹⁵ Ver Anexo II – Entrevista 27.

⁹⁶ Entrevista 26 – Ver Anexo II.

⁹⁷ Entrevista 26 – Ver Anexo II.

atitudes e a assiduidade dos alunos, além de uma avaliação trimestral das atitudes e dos progressos das crianças, sendo esta folha anexada à avaliação do professor titular de turma. Salienta-se que estes professores das AEC, também, produziram um relatório anual sobre as actividades que dinamizam, «(...) que é depois analisado e aprovado, tanto no Conselho de Docentes do 1º ciclo como no Conselho Pedagógico do Agrupamento»⁹⁸.

E3. Coordenação e Planeamento

A planificação é realizada anualmente, sendo que os professores das actividades de enriquecimento curricular fazem a sua planificação «(...) em conformidade com as orientações do Ministério»⁹⁹.

As actividades realizam-se depois da componente lectiva da tarde para as turmas em regime de horário normal, funcionando em “contra-horário” para as turmas em regime duplo. Os representantes da Associação de Pais defendem que estas actividades se devem desenvolver neste tipo de horário (após a componente lectiva da tarde), já que «(...) os alunos têm melhor rendimento no início do dia, é preferível que as AEC funcionem no seu fim do dia de trabalho»¹⁰⁰.

A escola adoptou um manual para o Inglês, porém durante a actividade que observamos, o professor mostrou-se adepto das novas tecnologias, tendo recorrido ao computador Magalhães e a um quadro interactivo, a partir do qual dinamizava toda a actividade. Na Actividade Física, o professor recorre a diferentes materiais como bolas, arcos, raquetes e cones. Na Música, as crianças cantaram músicas com o apoio instrumental de um cd e tocaram alguns instrumentos musicais: triângulo, pandeiretas, caixas-chinesas e maracas. A escola tem todo o tipo de material didáctico e técnico para a realização das actividades e este material é disponibilizado aos professores das actividades. Não tivemos a possibilidade de observar a Animação Sócio-Educativa, pois não se concretizava nos dias em que visitamos a escola.

A AFD dinamiza-se tanto no polivalente da Escola como nos espaços exteriores. A AFD para os 1º e 2º anos tem uma duração de 135 minutos semanais, sendo dividida em três períodos. No que se diz respeito aos 3º e 4º anos, tem uma duração de 90 minutos semanais, sendo dividido em dois blocos de 45 minutos cada. A Música tem um duração semanal 90 minutos divididos em blocos de 45 minutos

⁹⁸ Entrevista 30 – Ver Anexo II.

⁹⁹ Entrevista 27 – Anexo II.

¹⁰⁰ Entrevista 29 – Anexo II.

cada. Esta actividade desenvolve-se numa sala para o seu efeito com armários com os instrumentos musicais necessários para o seu desenvolvimento. Para o Inglês, o horário semanal tem a duração de 90 minutos, dividido em duas sessões semanais de 45 minutos cada. A Animação Sócio-Educativa desenvolve-se em diversos espaços, na biblioteca, bloco exterior, sala de TIC e espaço exterior (jogos), não havendo uma sala específica para o efeito.

Os professores das actividades de enriquecimento curricular têm reuniões com o Conselho de Articulação da escola, nas quais partilham planificações, metodologias de trabalho pedagógico e constroem estratégias pedagógicas. A articulação «(...) faz-se através de uma reunião periódica, de uma forma formal, da qual se elabora uma acta e fica lá registado tudo aquilo que os professores das AEC acham»¹⁰¹. Não obstante, a articulação curricular entre o professor titular de turma e os professores das actividades de enriquecimento curricular limita-se à concretização do plano anual de actividades, havendo iniciativas pontuais em que se desenvolvem dinâmicas de cooperação entre os professores das AEC e os restantes professores da escola.

E4. Desenvolvimento das actividades

Os professores das actividades de enriquecimento curricular estão envolvidos no funcionamento e organização da escola. Há uma integração dos PAEC na cultura da turma e na inclusão das actividades no funcionamento da escola.

O modelo pedagógico vigente centra-se entre o modelo demonstrativo, em que o professor explica o que se pretende, privilegiando o saber-fazer e o modelo baseado na actividade, em que o grupo interage com o professor, construindo assim o processo de ensino-aprendizagem. Os professores recorrem a jogos pedagógicos e às canções, bem como verificou-se o recurso ao computador Magalhães para a execução de tarefas.

O contacto com os Encarregados de Educação é feito a partir da caderneta do aluno, quando se sucede algum problema no decorrer na actividade, como comportamentos inapropriados e falta de material necessário para a realização da actividade.

A relação com os alunos é de ajuda e de afecto. As crianças vêem os professores como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.

¹⁰¹ Entrevista 25 – Anexo II.

E5. Resultados

Os Encarregados de Educação, aquando da matrícula, podem inscrever os seus educandos nas actividades que decidirem. Não obstante, quando inscritos nas actividades, estas passam a ser de carácter obrigatório. Prevaecem critérios de assiduidade: 25% de faltas injustificadas durante um período lectivo incidirá numa advertência por escrito aos encarregados de educação e, conseqüentemente, é comunicado ao PTT; 50% de faltas injustificadas durante um período lectivo proceder-se-á a uma proposta de exclusão do aluno da actividade. Não se constata abandono das actividades por parte do público escolar.

As crianças participam nas actividades e apreciam as mesmas. Os Encarregados de Educação concordam com as actividades, desde que as mesmas sejam dinamizadas após a componente lectiva. Os encarregados de educação discordam da obrigatoriedade do ensino do Inglês para a participação das outras actividades e referiram que as crianças passam muito tempo na escola e que estas se encontram muito cansadas.

Ao nível das competências desenvolvidas, evidencia-se a capacidade de saber trabalhar em grupo, a aquisição da noção de regras através do jogo. Assiste-se a um aumento das capacidades físico-motora e à apropriação de algum vocabulário em inglês. As crianças encontram-se familiarizadas com as novas tecnologias.

IV. Conclusões e recomendações

Ao nível da gestão das actividades de enriquecimento curricular a nível nacional, apuramos que é indispensável o envolvimento acentuado e atempado das autarquias na selecção e formação dos profissionais, na disponibilização de equipamentos/materiais e na busca de soluções relativamente às instalações. Realça-se ainda que a cooperação entre autarquia, agrupamento e pais, na definição de princípios, objectivos e procedimentos, relativamente às AEC é essencial, bem como a supervisão da qualidade das AEC e resolução de conflitos, por parte dos órgãos de gestão e das coordenações intermédias (acompanhamento).

A valorização e a estabilidade profissionais dos professores das AEC será um aspecto fundamental para a melhoria da qualidade destas actividades, procurando que estas se constituam como “verdadeiras” ofertas formativas de enriquecimento curricular.

A contratação de professores e animadores, bem como as ofertas locais constituem uma mais-valia para a gestão das actividades, assegurando a realização de uma actividade de enriquecimento em outros domínios, que contribuem para a formação das crianças e enriquecem as vivências educativas do público escolar.

De salientar, a integração de um membro da Autarquia no Conselho Geral Transitório dos Agrupamentos, promovendo o conhecimento da realidade educativa das escolas e implicando a Autarquia na cultura organizacional das escolas.

A existência e o envolvimento das associações de pais na organização das AEC promove a cooperação entre a escola, família e comunidade em todo o processo educativo, permitindo desenvolver o sentido comunitário e responder de forma mais eficaz às necessidades educativas das crianças.

A eleição de dois Encarregados de Educação, representantes de cada turma, potencia a integração e o envolvimento dos pais na cultura organizacional de escola e na tomada de decisões.

Por último, a criação de dispositivos de avaliação comuns a todas as escolas, tanto dos alunos e professores/as individualmente, como das actividades no seu todo, de modo a persistir uma homogeneidade nos critérios de avaliação.

A planificação anual das actividades, integrada no plano anual de actividades do agrupamento e nos projectos curriculares de turma pode constituir-se como uma estratégia para a coordenação e planeamento das actividades de enriquecimento curricular, na medida em que promove a articulação entre os diferentes agentes educativos, assim como a articulação dos conteúdos e responder às necessidades efectivas do público escolar.

Uma outra estratégia que deve permanecer e pode ser adoptada por algumas escolas incide sobre a elaboração de um acordo inicial entre professores, Autarquia, Agrupamento e Pais sobre os materiais a disponibilizar a todos os alunos para a realização das actividades (não necessariamente manuais), envolvendo todos no planeamento das actividades, de modo a que estas se constituam como ofertas formativas significativas e com sentido para os alunos.

A flexibilização dos tempos, de forma a conciliar os interesses dos pais, os horários dos professores e a optimização dos espaços deve ser repensada, de modo a criar melhores condições de trabalho aos professores e a permitir que estas actividades funcionem como uma componente de apoio à família.

Por sua vez, a investigação demonstrou a importância da integração, articulação e reflexão dos professores das AEC com os professores titulares, com o conselho de docentes e com os departamentos do agrupamento, de modo a criar soluções mais eficazes e mais equitativas de gestão do tempo e do espaço, de desenvolvimento dos alunos, de organização das turmas, de contacto com os encarregados de educação e de abertura à comunidade.

Verifica-se que prevalece a integração e valorização dos professores das AEC nas actividades pedagógicas e, no geral, na vida quotidiana da escola. Existe uma heterogeneidade das práticas pedagógicas, variando entre um modelo mais formal-tradicional e outro mais lúdico-activo. A diversidade nas actividades que constituem “opção de escola”, em alguns casos, valoriza o envolvimento local e comunitário.

O estudo observou, em várias escolas, uma ênfase na realização de exercícios, ainda que, por vezes, com uma intencionalidade externa e/ou com momentos de reflexividade, o que acaba por traduzir um modelo escolar tradicional de ensino-aprendizagem, sobretudo nas actividades de Inglês. Além disso, os registos de progressão são ainda muito sumários e dispersos, apresentando-se de forma meramente descritiva e administrativa, inviabilizando um trabalho posterior mais rigoroso de análise e de (auto- e hetero-) reflexão.

Aferimos que os níveis de inscrição nas escolas observadas variam entre 90 e 100%; as taxas de assiduidade são muito altas, tanto de professores como de alunos e o abandono é residual. Os alunos encontram-se genericamente motivados; assim como os Encarregados de Educação estão satisfeitos, mas preocupados com o número de horas que os filhos passam diariamente na escola e, em particular, na sala de aula (foi referido por diversos pais o perigo da “sala a tempo inteiro”).

Ao nível da orientação pedagógica das actividades, a maioria dos agentes coloca a ênfase no desenvolvimento das competências físico-motoras, de interacção interpessoal, de respeito pelas regras e pelos outros e de contacto com uma 2ª língua. A melhoria do sucesso escolar não surge como uma prioridade no desenvolvimento das AEC, mas é reconhecido por alguns actores.

A contribuição das AEC para o desenvolvimento comunitário é visível em eventos organizados, em datas específicas, e, em alguns casos, no envolvimento de instituições locais. Depreende-se assim, que estas actividades, ao nível do desenvolvimento comunitário, promovem a transformação da sociedade, em alguns casos sob a égide do conceito de “cidade educativa”. Torna-se indispensável dotar o sujeito para que ele descubra as possibilidades que tem, «(...) oferecendo novas possibilidades de soluções. São (...) veículos essenciais de self-empowerment».¹⁰²

A emancipação dos indivíduos depende da mudança das políticas educativas, as quais têm em conta a diferença e privilegiam-na como construtiva para o self-empowerment.

É essencial caminharmos num sentido de mudança e incentivar e proporcionar momentos que promovam o envolvimento de todos os actores sociais neste processo, conferindo-lhe um paradigma do conflito¹⁰³, e no poder de transformação, quer das instituições quer dos sectores sociais, aproximando e relacionando todos os/as intervenientes neste processo, direccionando a intervenção para a inovação nos espaços escolares.

Não nos podemos afastar do pressuposto que o saber é construído pelo próprio indivíduo, atendendo sempre ao conhecimento que cada um possui acerca de determinado assunto, permitindo o aprofundamento ou o esclarecimento do mesmo (transmitir informação, dialogar e negociar). Todo o processo de inovação e intervenção impõe uma intenção reflectida, contextualizada caminhando para a melhoria da realidade escolar.

¹⁰² Sabatini, 1989 citado por Friedmann, 1996:25.

¹⁰³ Correia, 1993:116.

A partir das interrogações e reflexões dos próprios protagonistas locais, o trabalho de campo fez emergir alguns questionamentos fundamentais, cujas respostas ainda não são claras: O novo conceito de escola contribui para a concretização de uma escola para todos? Fará sentido falar-se em (in)sucesso escolar ou em (in)sucesso educativo? As actividades devem ser integradas no próprio currículo? Como devem ser as mesmas avaliadas?

A concepção de educação que se tem vindo a defender – educação enquanto processo de desenvolvimento global do indivíduo ao longo da vida, função a desempenhada pela escola – visa criar condições para que os alunos se sintam reconhecidos e para que vejam as suas “necessidades” respondidas, deve-se falar em sucesso educativo.

Com base nos estudos de caso realizados, apresentamos de seguida algumas recomendações para a definição de medidas e estratégias que caminhem para a inclusão de todo o público escolar na vida da escola e para a melhoria da implementação e continuidade do novo conceito de escola “A Escola a Tempo Inteiro”.

Ao nível da administração e gestão:

- a. Definir os princípios de organização das actividades de enriquecimento curricular no seio da comunidade educativa local, no sentido da criação de consensos entre os actores locais sobre os modelos de funcionamento que melhor se adaptam às necessidades e recursos da comunidade. Esta definição pode ocorrer numa comissão que reúna representantes da autarquia, da escola e dos pais, embora seja importante incluir alguma sondagem mais alargada à comunidade educativa, nos temas que se considerarem mais controversos (ex. horários, espaços, selecção de professores, assiduidade, avaliação, etc.). Além disso, considera-se fundamental um trabalho de divulgação destes princípios de organização das actividades, de forma simples, a toda a comunidade. Por fim, a dinamização de acções iniciais em que os encarregados de educação possam participar em algumas actividades, dinamizadas pelos professores das AEC, e interagir com estes profissionais, afigura-se também como essencial para o êxito da iniciativa.
- b. Promover e reforçar o envolvimento das organizações de pais e de outras instituições locais, de modo a desenvolver experiências mais ricas, bem como se instituir a cultura de parceria para o desenvolvimento das actividades. O trabalho de parceria permite dar respostas sociais a nível local, já que exige

uma actuação conjunta, com um sentido único, de actores sociais e de acção integrada dos serviços locais, traduzindo-se em trabalho de equipa e de reflexão conjunta que não tomam a parceria como uma condição *sine qua non* de financiamento de qualquer projecto educativo. Neste sentido, a parceria pode figurar-se como uma estratégia para o desenvolvimento de uma cidade educadora, na medida em que estabelecer parcerias socioeducativas permitirá reforçar a dimensão comunitária da acção educativa. Constatamos que em alguns casos como no caso B (Lousã), no caso C (Matosinhos) e no caso D (Borba), existem algumas parcerias que se apresentam como estratégias locais para dar resposta às dificuldades que vão surgindo no terreno, tanto a nível de espaços como a nível da contratação de professores para as actividades de enriquecimento curricular.

- c. Dinamizar acções de formação, para qualificar e aperfeiçoar as práticas pedagógicas dos professores das AEC. Desta forma, podiam ser criadas condições para a implementação de estratégias que promovam a formação global das crianças e se posicionem criticamente face a práticas tradicionais e normativas. No caso B (Lousã), a Autarquia desenvolve acções de formação focalizadas em temas previamente definidos como prioritários, favorecendo a apropriação de conhecimentos específicos por todos os professores das AEC. Por sua vez, no caso C (Matosinhos), é visível a promoção de acções de formação junto dos profissionais que a Autarquia contrata, capacitando estes profissionais de conhecimentos que até agora não possuíam e preenchendo algumas lacunas destes professores ao nível pedagógico.
- d. Melhorar as condições de trabalho dos profissionais das actividades, visto que estas são precárias e incitam à mobilidade dos mesmos, não estando garantida a sustentabilidade do corpo docente. Esta linha de acção pode consubstanciar-se em várias medidas: potenciar a contagem do tempo de serviço; reforçar a continuidade pedagógica dos professores nas escolas; flexibilizar os horários, aumentando a carga horária dos professores e incentivar as Entidades promotoras a atribuírem um número de horas renumeradas para reuniões de articulação e avaliação das actividades, entre outras. Estas pequenas mudanças ao nível da gestão e da organização podem constituir-se como aspectos motivadores para os professores das actividades, na medida em que estes não estarão preocupados com a sua condição laboral, mas com a adopção e adaptação de metodologias activas de trabalho pedagógico, que

permitam atribuir sentido às aprendizagens dos alunos num registo do lúdico. No caso E (Quarteira), os professores dispunham de contratos anuais, tendo direito a subsídio de férias e de Natal e, posteriormente, a subsídio de desemprego. Este caso ainda não é considerado o mais estável e satisfatório, mas constatámos que as garantias asseguradas pela autarquia geraram acréscimos de motivação nos professores.

- e. Orientar os modos de gestão dos currículos nacionais, tendo em conta o trabalho realizado nas AEC. Urge um trabalho de articulação entre ciclos de ensino, sobretudo na área do Inglês, de forma a que a qualidade da acção educativa melhore e as aprendizagens no 2º ciclo de escolaridade não se apresentem como desmotivadoras para o público escolar. Podendo recorrer-se à «estruturação de todas as actividades a partir da plataforma *moodle* (...) de forma a permitir a interacção horizontal (entre os professores de Inglês do 3º e 4º anos) e vertical (com o departamento de línguas) e uma gestão adequada dos recursos materiais (sumários, registo de observação, planificações, fichas de trabalho)»¹⁰⁴. Uma outra questão implica a integração das actividades no currículo, particularmente o Inglês, na medida em que a «(...) continuidade do carácter facultativo da sua aprendizagem implicará o surgimento de enormes discrepâncias de aprendizagem na entrada para o 2º Ciclo, que, necessariamente, levantarão dificuldades na gestão do programa de Inglês neste ciclo de ensino»¹⁰⁵.
- f. Facilitar a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas actividades passaria por uma articulação pedagógica e curricular sentida com os professores de Educação Especial/Apoio. Sabemos que a inclusão surge ainda como uma utopia que não deixa de nos servir, pelo menos, com a sua função de orientadora da acção. Nos casos observados, constatamos que existe uma vontade de integrar as crianças com NEE no seio das actividades. Torna-se assim essencial promover acções de formação direccionadas a toda a comunidade educativa (professores/as titulares de turma, professores/as das actividades de enriquecimento curricular, auxiliares de acção educativa), bem como materiais específicos para aprofundar o trabalho com os alunos com necessidades educativas especiais, no quadro das AEC.

Em termos da coordenação e planeamento das actividades:

¹⁰⁴ Relatório da APPI, 2007/2008: 12.

¹⁰⁵ Relatório da APPI, 2007/2008:11.

- g. Integrar os professores das AEC na cultura organizacional e curricular da escola, incluindo-os no Projecto Educativo de Escola e do Projecto Curricular de Turma, visto que ainda se verifica que a integração deste grupo se limita à participação em momentos e iniciativas especiais (ex. festa de natal), previstos no Plano Anual de Actividades. No caso E (Quarteira), por exemplo, os/as professores/as das AEC participam no Conselho de Docentes e a escola elaborou um regulamento para as AEC, denotando-se a preocupação em atribuir algum reconhecimento e credibilidade junto de toda a comunidade educativa
- h. Reforçar a importância do contexto local na gestão dos currículos, articulando o trabalho do professor titular e dos professores das AEC. O currículo não é neutro, uma vez que tem implícita uma ideologia política e constitui uma construção social. Cabe ao currículo local moldar o currículo nacional às culturas e projectos locais, às condições específicas de cada contexto e às necessidades dos alunos, para que o público escolar usufrua de um processo de ensino-aprendizagem que tenha um maior sentido e significado, tornando as aprendizagens mais significativas e operacionais. Neste sentido, faz todo o sentido permitir que as escolas tenham “ofertas educativas locais” que correspondam a necessidades e recursos locais. Esta adaptação ao contexto local potenciará a flexibilização curricular, a qual pode ser entendida como uma forma de «organizar as aprendizagens de forma aberta, possibilitando que num dado contexto (nacional, regional, de escola, de turma) coexistam duas dimensões como faces da mesma moeda: clareza e delimitação das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de organizar de forma flexível a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem»¹⁰⁶. Para que a flexibilização curricular se concretize é essencial que as escolas tenham a autonomia para construir projectos locais, a possibilidade de gerir o currículo e o envolvimento de todos os intervenientes de uma comunidade educativa em torno de um conjunto de intencionalidades educativas negociadas e partilhadas. Isto é, que a intervenção educativa se faça em projecto. Em todos os casos que observámos, as escolas realizavam pequenas adaptações na oferta educativa, em conformidade com as necessidades do público. É importante dotar as escolas e as Autarquias, enquanto entidades promotoras,

¹⁰⁶ Roldão, 1999:549.

de autonomia na escolha das actividades de enriquecimento e na tomada de decisões ao nível da coordenação e desenvolvimento das AEC.

- i. Disponibilizar/adaptar as instalações, criando espaços de qualidade, para a realização das AEC, evitando o uso exclusivo da sala de aula, torna-se imprescindível para melhorar estas actividades e evitar a sobrecarga que podem provocar nos alunos. Isto porque a escolha dos espaços e a rentabilização dos mesmos pode constituir-se como uma medida estratégica para tornar estas actividades mais aliciantes e despertar novos comportamentos de adaptação a espaços nas crianças e como uma estratégia para responder à falta de espaços que as escolas carecem. A título de exemplo, no Caso C (Matosinhos), constatou-se que recorrem ao trabalho de parceria com entidades locais como academias ou pavilhões para assegurarem a Actividade Física e Desportiva. No caso B (Lousã), a escola optou por protocolar com o pavilhão dos Bombeiros para dar resposta à falta de espaços, em que os 3º e 4º anos realizam neste espaço a actividades e os 1º e 2º anos, funcionam no polivalente da escola. É fundamental que as escolas criem soluções locais para a melhoria da implementação das actividades.
- j. Clarificar e reforçar a relação entre professor titular de turma e professores das actividades de enriquecimento curricular, passando de um modelo hierárquico, cujas condições para a execução não parecem estar reunidas no terreno, para uma dinâmica de cooperação mútua e trabalho em equipa, entre pares, o que parece reunir ampla concordância entre os vários actores locais. Desta forma, seria possível planear e articular os conteúdos programáticos da componente lectiva e das actividades de enriquecimento, bem como acompanhar os progressos e dificuldades dos alunos, no sentido de uma formação integral dos indivíduos. Este modelo funciona já, por exemplo, no caso C (Matosinhos).

Por fim, no que concerne à coordenação e avaliação das actividades:

- k. Criar coordenações intermédias das AEC, a nível local. Como referimos atrás, a supervisão pedagógica constitui-se como uma das maiores fragilidades de todas as escolas que visitámos. Um dos motivos para o sucedido prende-se com o facto de os professores titulares de turma não reconhecerem competências nem autoridade para supervisionar especialistas de outras áreas. Aqui, seria necessário reforçar a participação e a integração vertical dos professores das AEC nos Departamentos dos respectivos Agrupamentos de Escolas, nomeando um coordenador para as actividades, com horas semanais

para funcionar como elo de comunicação e supervisão, entre a autarquia, as estruturas da escola e os professores das actividades. No caso B (Lousã), por exemplo, os professores das AEC têm um coordenador por área, mas no que se refere à supervisão ainda continua fragilizada.

- l. Aperfeiçoar os dispositivos de registo e de avaliação, promovendo a auto-avaliação, de forma a que os vários agentes envolvidos reflectam sobre as actividades realizadas e as competências desenvolvidas, tanto individualmente como a nível colectivo. Em todos os casos observados, as escolas desenvolveram a sua própria ficha de avaliação dos alunos nas AEC, embora se note a prevalência ainda de registos algo rudimentares e próximos do modelo de avaliação global dos alunos, sendo reconhecido pelos próprios agentes locais ainda algumas lacunas a este nível e, sobretudo, em termos de uma avaliação global das actividades desenvolvidas, em termos de escola e de agrupamento. Assim sendo, é importante a criação de práticas de produção de dados quantitativos ou qualitativos que permitam aferir os resultados das actividades de enriquecimento curricular, criando uma plataforma de informação disponível aos vários actores envolvidos e que informe o aperfeiçoamento dos modelos e procedimentos adoptados.
- m. Criar um observatório externo de avaliação, a nível nacional, que vise melhorar a qualidade, a eficácia, a eficiência e equidade das AEC. Isto é, criar uma equipa centralizada que apoie a criação e a aplicação de instrumentos de observação e de análise crítica, a nível local, e que sistematize e compare os resultados obtidos, a nível local, de modo a produzir informações, estudos, análises e linhas orientadoras de acção educativa, visando a melhoria e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e a planificação e o desenvolvimento de propostas de melhoria.

Referências Bibliográficas

- ALBACELLO, Luc; DIGNEFFE, Françoise; HIRNAUX, Jean-Pierre; MAROY, Christian; RUQUOY, Danielle; SAINT-GEORGES, Pierre de ; (1997) Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Godiva.
- APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical (2008). Relatório sobre o Programa de generalização do ensino do inglês nos 3º e 4º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico. Lisboa: APEM.
- APPI – Associação Portuguesa de Professores de Inglês (2007/2008). Relatório Final de Acompanhamento do Programa de generalização do ensino do inglês nos 3º e 4º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico. Lisboa: APPI.
- BARDIN, Laurence (1977) Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- BENAVENTE, Ana et al. (1987), Do Outro Lado da Escola. Lisboa: Teorema.
- BURGESS, Robert G. (1997) A Pesquisa de Terreno – uma introdução. Oeiras: Celta Editora.
- CANELAS, Ana; CORREIA, Ana Pintão; CARRAPIÇO, Dulce; LEAL, Isabel; TRIGO, Maria Márcia; ARAÚJO, Simone Silva (1999). Cadernos PEPT (Programa Educação para Todos) – “*Modelos e propostas de intervenção*”. Lisboa: Ministério da Educação.
- CAP – Comissão de Acompanhamento do Programa (2007). Relatório Intercalar de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular - Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º. E 4º. Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º. Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.
- CAP – Comissão de Acompanhamento do Programa (2007/2008). Relatório de Acompanhamento. Actividades de Enriquecimento Curricular – Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º. E 4º. Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º. Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.
- CAROLINO, Ana Maria Pires (2004). Monodocência, coadjuvação ou pluridocência? : um estudo exploratório sobre as opiniões de docentes e

futuros docentes do 1º CEB. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Porto : Edição do Autor.

CLIMACO, Maria do Carmo (1995). Cadernos PEPT (Programa Educação para Todos) – Guião Organizativo: “Observatório da qualidade da Escola”. Lisboa: Ministério da Educação.

CORREIA, José Alberto (1993). A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal, in Cadernos de ciências sociais, nº12/13.

EDUCAÇÃO, Conselho Nacional de (2008). “A educação das crianças dos 0 aos 12 anos”, Parecer 8/2008.

EQUIPA DE FORMADORES DE SEIES (1997). Jogos Pedagógicos. IEFPP – Instituto de Emprego e Formação Profissional.

FRIEDMANN, John (1996). Empowerment. Uma politica de desenvolvimento alternativo. Oeiras: Celta Editora.

LEITE, Carlinda (2002). *A figura do “amigo crítico” no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes*, in Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

LEITE, Carlinda (2003). «*Os desafios de uma escola para todos numa sociedade multicultural*», in Para uma escola curricularmente inteligente. Porto: Edições ASA, pp. 18-30.

OLIVEIRA, Miguel et al. (2008). Atividades de Enriquecimento Curricular. Leiria: Folheto/IPLeiria.

PIRES, Carlos (2007), «*A construção de sentidos em política educativa: o caso da escola a tempo inteiro*», Sísifo – Revista de Ciências da Educação, nº 4.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (1998) Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva

ROLDÃO, Maria do Céu (1999). Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas. Lisboa: DEB, pp. 23-54.

SANTIAGO, Rui A. (1997). A escola representada pelos alunos, pais e professores. Aveiro: Universidade de Aveiro.

STOER; Stephen R.; MAGALHÃES, António (2005). A Diferença Somos Nós. A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais. Porto: Edições Afrontamento.

SOUSA, Alberto B. (2003). Educação pela Arte e Artes na Educação. Lisboa: Instituto Piaget.

Outros Documentos:

Carta Educativa do Concelho de Alenquer, 2006

Carta Educativa do Concelho de Loulé, 2006

Carta Educativa do Concelho de Lousã, 2005

Carta Educativa do Concelho de Matosinhos, 2006

Projecto Curricular de Turma da Lousã, 2008/2009

Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas da Abrigada, 2006

Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Borba, 2005-2008

Projecto Educativo de Escola de S. Gens – Mundo Pessoa

Legislação Consultada:

Despacho n.º 12 591/2006 (2ª série)

Despacho n.º 14 460/2008