



**MARTA SOFIA  
RAMIRES MARQUES**

**A GESTÃO DAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO  
CURRICULAR NO AGRUPAMENTO AVENTURA: UMA  
RESPOSTA ÀS NECESSIDADES DA COMUNIDADE  
EDUCATIVA?**





**MARTA SOFIA  
RAMIRES MARQUES**

**A GESTÃO DAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO  
CURRICULAR NO AGRUPAMENTO AVENTURA: UMA  
RESPOSTA ÀS NECESSIDADES DA COMUNIDADE  
EDUCATIVA?**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação, área de especialização em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Dora Maria Ramos Fonseca, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro



Dedico este trabalho à minha família pelo incentivo e compreensão



## **o júri**

Presidente

**Prof. Doutor António Augusto Neto Mendes**  
Professor Associado da Universidade de Aveiro

**Prof. Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores**  
Professora Adjunta, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

**Prof. Doutora Dora Maria Ramos Fonseca**  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro





## **agradecimentos**

Agradeço a todas as pessoas que permitiram que este trabalho fosse realizado, em especial à minha orientadora, Professora Doutora Dora Maria Ramos Fonseca; à direção do Agrupamento de Escolas; e a todos aqueles que deram o seu contributo no estudo empírico.



**palavras-chave**

Escola Pública; Atividades de Enriquecimento Curricular; Gestão

**resumo**

O programa das Atividades de Enriquecimento Curricular, segundo os normativos relativos à sua génese, visa não só articular o funcionamento da escola com as necessidades das famílias, mas, também, proporcionar aos alunos do 1.º ciclo um conjunto de experiências e oportunidades que lhes possibilitem enriquecer o currículo escolar. Reconhecendo a importância do lúdico para o desenvolvimento global das crianças, parece-nos apropriado averiguar como são geridas as AEC, se beneficiam e estão em conformidade com as necessidades das crianças e interesses da comunidade em geral. Face às mudanças estruturais que têm vindo a ocorrer nas AEC desde a sua implementação em 2006, sentimos necessidade de aprofundar conhecimento sobre este tema. Assim, este projeto poderá ser uma forma de conhecer a realidade das AEC, num olhar cruzado entre aquilo que está previsto pela tutela e aquilo que os agrupamentos conseguem personalizar e/ou inovar, com base no estabelecido.



**keywords**

Public school; Curricular Enrichment Activities; Management

**abstract**

The Curricular Enrichment Activities program, according to the norms related to its genesis, aims not only to articulate the functioning of the school with the needs of the families, but also to provide the students of the 1st cycle a set of experiences and opportunities that enable them to enrich the school curriculum. Recognizing the importance of the ludic for the global development of children, it seems appropriate to ascertain how the CEA are managed, benefit and conform to the needs of children and interests of the community in general. In view of the structural changes that have been occurring in the CEA since its implementation in 2006, we feel the need to deepen knowledge on this subject. Thus, this project may be a way of knowing the reality of the CEA, in a cross-gaze between what is foreseen by the guardianship and what the groupings can customize and/or innovate, based on the established.



## Índice

Índice .....	i
Introdução .....	1
Parte I - Problemática, Contextualização e Objetivos Gerais do Estudo .....	3
Capítulo I – Problemática, Relevância e Pertinência .....	3
1.1.O problema .....	3
1.2 Relevância e pertinência do estudo .....	3
Capítulo II – Contextualização do Estudo .....	5
2.1 O local do estudo.....	5
2.2 Caracterização do contexto.....	5
Capítulo III – Questão de Partida e Objetivos Gerais do Estudo .....	9
3.1 A questão de partida .....	9
3.2 Objetivos gerais do estudo .....	9
Parte II – Quadro Político e Legal .....	11
Cap. IV - Organização e Implementação das AEC em Portugal .....	11
4.1 O discurso político/legal em torno das Atividades de Enriquecimento Curricular.....	11
4.2 Críticas e desafios ao Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular .....	14
Capítulo V – Contratos de Autonomia das Escolas Públicas: Possibilidades e Constrangimentos na Gestão Curricular .....	19
5.1 Os contratos de autonomia das escolas: génese e desenvolvimento .....	19
5.2 Desafios para a gestão curricular na escola pública .....	21
Parte III - Quadro Teórico .....	23
Capítulo VI – Desafios da Educação.....	23
6.1 As sociedades contemporâneas e os novos desafios para a escola .....	23
6.2 Autonomia(s) da escola pública .....	24
Capítulo VII - A Escola a Tempo Inteiro .....	27
7.1 Implementação das AEC: desafios e perigos .....	27
7.2 Atividades curriculares, atividades extracurriculares e atividades de enriquecimento curricular: problematização à luz dos conceitos do currículo .....	30
Parte IV – O Estudo Empírico.....	35

Capítulo VIII – Apresentação do Percorso Metodológico.....	35
8.1 Objeto de estudo.....	35
8.2 Objetivos específicos .....	35
8.3 A metodologia .....	36
8.4 Público-alvo .....	36
8.5 Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	37
Capítulo IX – Descrição do Estudo Realizado.....	39
9.1 O processo de preparação dos instrumentos.....	39
9.2 O processo de recolha de dados .....	40
9.3 O processo de tratamento de dados .....	41
Capítulo X – Análise e Discussão dos Dados.....	43
10.1 Dados dos inquéritos por questionário e entrevistas aos docentes .....	43
10.1.1 Gestão das atividades.....	43
10.1.2 Gestão do tempo e do espaço.....	44
10.1.3 Gestão dos materiais .....	44
10.1.4 Profissionais de educação .....	45
10.1.5 Perceção dos atores .....	47
10.1.6 Mais valias e constrangimentos do programa.....	49
10.2 Dados dos inquéritos por questionário dos EE.....	49
10.3 As vozes das crianças.....	50
10.4 Observação e análise documental.....	51
10.5 Síntese Global .....	52
Considerações Finais .....	55
Bibliografia.....	57
Legislação e documentos oficiais .....	61
Anexos .....	63



## Introdução

As Atividades de Enriquecimento Curricular são uma realidade das escolas portuguesas desde 2006, o que nos leva a questionar como é que os agrupamentos de escolas as monitorizam, sem que entrem em incumprimento com aquilo que a tutela estabelece.

Esta dissertação surge no âmbito do Mestrado Educação e Formação: Administração e Políticas Educativas e apresenta-se como um estudo de caso que, não podendo tirar conclusões generalistas como todos os outros, assume-se como um modo de construir conhecimento sobre o tema, em particular num contexto específico.

Decorrente destas considerações, a intenção prioritária é perceber como é que o agrupamento gere as Atividades de Enriquecimento Curricular e se essa gestão dá resposta às necessidades da comunidade educativa.

Numa primeira parte será definida a problemática do estudo, bem como a contextualização do mesmo e os objetivos gerais a que nos propomos cumprir.

Numa segunda parte será feito um enquadramento político e legal das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Na terceira parte deste estudo, será redigido o quadro teórico que sustenta a problemática e que esperamos que nos auxilie na compreensão da mesma.

Por fim, na quarta parte apresentaremos o estudo empírico que se constitui como a parte primordial deste trabalho.

De referir, ainda, que as partes estão divididas em capítulos para uma melhor concretização das etapas percorridas.

No final serão tecidas algumas considerações relativas ao agrupamento de escola estudado e é nossa pretensão dar resposta à questão de partida “A gestão e desenvolvimento das Atividades de Enriquecimento Curricular no *Agrupamento Aventura* responde às necessidades da comunidade educativa?”.



## **Parte I - Problemática, Contextualização e Objetivos Gerais do Estudo**

### **Capítulo I – Problemática, Relevância e Pertinência**

#### **1.1.O problema**

É comum ouvirmos que as crianças passam demasiado tempo na escola, o que nos leva a questionar a qualidade desse tempo e as consequências que essa longa permanência na escola provoca nas crianças.

Noutros tempos, as crianças quando terminavam as atividades letivas na escola, deslocavam-se para atividades de lazer, noutros espaços e contextos privados, escolhidas por elas ou pelos encarregados de educação e por estes financiadas.

A partir de 2006, a dinâmica das atividades de tempos livres foi substituída pelas Atividades de Enriquecimento Curricular, o que veio levantar novas preocupações e problematizações por parte da comunidade educativa. De entre essas questões destacamos, por agora, “a longa permanência dos alunos na escola, a pouca disponibilidade das crianças para brincadeiras, em resultado de um horário escolar preenchido em atividades, desvalorizando-se o brincar espontâneo das crianças como forma de interação e construção de conhecimento” (Guedes, 2013, p. 7).

Nesse sentido, e reconhecendo a importância do lúdico para o desenvolvimento global das crianças, parece-nos apropriado averiguar se as AEC beneficiam e estão em conformidade com as necessidades das crianças da faixa etária dos seis aos dez anos de idade. Reiteramos que o brincar nestas idades é tão importante como são as tarefas consideradas escolares, pois como defendem vários autores, e que mais adiante exploraremos, está intimamente relacionado com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Perante esta problemática emergem várias questões que importa colocar e que dizem respeito à forma como as AEC são geridas e desenvolvidas, e se elas respondem às necessidades dos diferentes atores da comunidade educativa, em especial as crianças.

#### **1.2 Relevância e pertinência do estudo**

O programa das Atividades de Enriquecimento Curricular, segundo os normativos relativos à sua génese, visa não só articular o funcionamento da escola com as necessidades das famílias, mas, também, proporcionar aos alunos do 1.º ciclo um conjunto de experiências e oportunidades que lhes possibilitem enriquecer o currículo escolar. Nesse sentido, e face às mudanças estruturais que têm vindo a ocorrer nas AEC desde a sua implementação em 2006, sentimos

necessidade de aprofundar conhecimento sobre este tema, nomeadamente ao nível da sua implementação e gestão nos agrupamentos de escolas.

Sabemos de antemão que há um conjunto de diretrizes instituídas pelo poder central, mas na realidade verifica-se que alguns agrupamentos conseguem apresentar outras propostas além das contempladas em decreto.

Assim, este projeto poderá ser uma forma de conhecer a realidade das AEC, num olhar cruzado entre aquilo que está previsto pela tutela e aquilo que os agrupamentos conseguem personalizar e/ou inovar, com base no estabelecido.

## Capítulo II – Contextualização do Estudo

### 2.1 O local do estudo

O Agrupamento de Escolas estudado fica situado na zona centro do país, mais concretamente no litoral oeste de Portugal.

Segundo o Projeto Educativo de Escola (PEE), a área de influência do Agrupamento de Escolas abrange três freguesias, com uma área global de 35,45 Km<sup>2</sup> e um total de 8117 habitantes. Circunscreve-se numa zona agrícola com a presença de algumas indústrias de metalomecânica, de transformação de madeiras, cerâmica e construção civil.

O Agrupamento é constituído por uma Escola Básico do 2.º e 3.º Ciclo, que é a sede do agrupamento, cinco escolas do 1.º Ciclo e cinco Jardins de infância. A escola sede apresenta um bom estado de conservação, incluindo, além das salas de aula, oficinas e laboratórios; uma biblioteca da Rede de Bibliotecas Escolares; duas salas informáticas; uma sala de estudo; e um pavilhão desportivo que anexa campos desportivos. As restantes escolas não detêm as mesmas instalações, mas proporcionam condições admissíveis de funcionamento.

O Agrupamento possui cerca de 733 alunos, o que se traduz em 26 turmas distribuídas entre o pré-escolar e o 3.º Ciclo. Os alunos são selecionados tendo em conta a sua proximidade de residência.

De modo a preservar o seu anonimato e, como forma de identificarmos o Agrupamento de Escolas, chamar-lhe-emos ao longo do trabalho de *Agrupamento Aventura*.

### 2.2 Caracterização do contexto

De acordo com o PEE, a população que constitui o agrupamento apresenta características socioculturais diversificadas, embora sejam bem visíveis, em alguns casos, carências alimentares, afetivas, culturais e sociais.

A maioria dos encarregados de educação dos alunos possui o 2.º CEB (40%) como habilitações académicas; 30% têm apenas o 1.º CEB; 11% concluiu o 3.º CEB; 6% detém o nível secundário; e uma minoria é licenciado (11%). Trabalham nos setores secundário e terciário, mas dedicam-se também à agricultura para equilibrar o orçamento familiar.

Nos últimos anos o nível socioeconómico das famílias tem vindo a degradar-se devido a situações de desemprego, o que se reflete no aumento de alunos subsidiados. Também a disrupção familiar tem vindo a crescer e a afetar a vida de alguns alunos.

As famílias além de uma baixa escolaridade e nível cultural, pouco participam na vida escolar dos seus educandos. Como agravante, algumas delas vivem em zonas nas quais

escasseiam ofertas culturais que possam ajudar a colmatar o reduzido nível sociocultural desses contextos familiares.

Como referido no Projeto Educativo, os alunos, de um modo geral, revelam comportamentos conflituosos, desmotivados e pouco cívicos, possivelmente reveladores da instabilidade afetiva e emocional dos seus contextos particulares. Não possuem hábitos de estudo, nem têm grande interesse pelas atividades académicas. No entanto, são crianças que quando abordadas individualmente, reagem positivamente ao diálogo e à atenção despendida pelos adultos.

Todavia, existe um número significativo de famílias que deposita grande interesse no percurso escolar dos seus educandos, o que exige do agrupamento uma capacidade de resposta adequada às diferentes situações existentes.

Perante este cenário, o desafio do agrupamento consiste não só em melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem, mas também focar-se no aluno e promover a sua formação integral, uma vez que predominam problemas de natureza comportamental, pessoal, social e emocional.

É pretensão deste agrupamento “promover uma escola humanista e integradora, responsável pelo percurso escolar dos seus alunos, onde a formação integral de cada aluno, em termos de aquisição de saberes, consciencialização de valores de cidadania, enriquecimento cultural e ligação à comunidade sejam sempre princípios orientadores” (Projeto Educativo 2013-2017).

De modo a dar resposta aos problemas existentes na sua realidade social, o agrupamento de escolas celebrou um contrato de autonomia, com a pretensão de contribuir para um maior sucesso dos alunos.

O contrato entrou em vigor no ano letivo 2013/2014 e terminou no ano letivo 2015/2016, sendo o presente ano letivo um ano de transição entre os contratos de autonomia e o Plano de Ação Estratégico.

Com o intuito de, posteriormente, compreendermos algumas das opções e/ou ações do agrupamento, apresentamos uma súmula de um relatório de avaliação externa e do contrato de autonomia.

O agrupamento, nos últimos anos, tem efetuado autoavaliações sistematicamente e foi sujeito a uma avaliação externa em 2008 por parte da Inspeção Geral de Educação e Ciência, onde obteve a qualificação de Bom nos parâmetros prestação do serviço educativo, organização e gestão escolar; liderança e capacidade de autorregulação e melhoria; e Suficiente no domínio de resultados.

Nessa avaliação destacam-se ainda os seguintes aspetos:

- “Diminuição do abandono escolar no último triénio;
- Política de inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE);
- Valorização da componente experimental;
- Coerência e articulação entre documentos de planeamento;

- Rede de parcerias estabelecidas;
- Implementação de um modelo de autoavaliação global;
- Decréscimo da taxa de conclusão do 2.º CEB no ano letivo 2007/08;
- Taxas de insucesso verificadas na disciplina de matemática do 9.º ano;
- Insuficiente articulação interdepartamental;
- Ausência de um plano de formação interno” (Contrato de Autonomia, 2013/2014 – 2015/2016).

Assim, ao abrigo da legislação no âmbito do desenvolvimento do regime jurídico de autonomia de escola, o Ministério da Educação celebrou, através da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares e o agrupamento, um contrato de autonomia regido pelas seguintes objetivos gerais e operacionais:

*“Promover a qualidade do sucesso educativo dos alunos*

- Aumentar a taxa global de sucesso (índice de reprovações);
- Melhorar em 2% os resultados nas disciplinas de Português e Matemática;
- Aumentar em 3% do número de classificações de 4 e 5 (relativamente ao ano letivo 2012/2013 para o ano letivo seguinte);
- Aumentar em 3% do número de classificações de 4 e 5 (relativamente ao ano letivo 2013/2014 para o ano letivo seguinte).

*Combater a indisciplina, através da promoção de valores de cidadania*

- Reduzir a taxa de abandono escolar;
- Reduzir o número de processos disciplinares;
- Reduzir o número de participações disciplinares;
- Aumentar a participação dos alunos, através de assembleias de delegados de turma;
- Aumentar a responsabilização e envolvimento dos alunos, através de reuniões de representantes de alunos com a Direção.

*Envolvimento da comunidade para a valorização da escola*

- Promover a imagem da escola, através da requalificação dos espaços e equipamentos;
- Melhorar os processos de comunicação com as famílias;
- Promover o envolvimento da comunidade educativa, através da realização de atividades de grande dimensão;
- Favorecer o sentimento de identidade e pertença ao agrupamento, através da divulgação de notícias para o exterior;
- Aprofundar as relações com a comunidade, através de parcerias com entidades.

*Melhoria da gestão organizativa*

- Melhorar o sistema de comunicação e informação no seio da comunidade educativa;

- Sistematizar e melhorar os processos de monitorização em todas as linhas de atuação do agrupamento.

*Promoção da formação integral dos alunos*

- Desenvolver competências socioemocionais através da parceria com psicólogo e/ou centro de saúde;

- Criar uma oferta curricular diversificada, com forte ênfase nas áreas culturais” (Contrato de Autonomia, 2013/2014 – 2015/2016).

O agrupamento de escolas, tendo em vista a concretização dos objetivos previstos e já descritos anteriormente, elaborou um plano de ação estratégica utilizando os recursos disponíveis no mesmo e demais que decorram da celebração do contrato de autonomia. De entre as estratégias desenvolvidas, e direcionando para o objeto de estudo, destaca-se, no 1.ºCEB, a criação de uma oferta das AEC denominada Liter´Arte que como indica a sua nomenclatura contempla literatura e arte. Esta ação circunscreve-se no objetivo geral Promoção da formação integral dos alunos e opera na criação de uma oferta complementar que enfatize áreas culturais. Até ao ano letivo 2012/13 não existia nenhuma oferta de carácter lúdico que incluísse as Artes.



## Capítulo III – Questão de Partida e Objetivos Gerais do Estudo

### 3.1 A questão de partida

A gestão e desenvolvimento das Atividades de Enriquecimento Curricular no *Agrupamento Aventura* responde às necessidades da comunidade educativa?

### 3.2 Objetivos gerais do estudo

Os objetivos gerais do estudo são:

- Desenvolver um quadro teórico que favoreça a compreensão da problemática.
- Estabelecer um enquadramento político e legal da implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular.
- Conhecer o processo de implementação das AEC no *Agrupamento Aventura*.
- Conhecer a perceção dos diferentes atores da comunidade educativa, relativamente à gestão e desenvolvimento das AEC desenvolvidas no *Agrupamento Aventura*.
- Identificar constrangimentos e potencialidades da implementação do Programa das AEC no *Agrupamento Aventura*.
- Perceber se a gestão e o desenvolvimento das AEC no *Agrupamento Aventura* responde às necessidades da comunidade educativa.



## **Parte II – Quadro Político e Legal**

### **Cap. IV - Organização e Implementação das AEC em Portugal**

O capítulo que se segue visa o cumprimento de um dos objetivos gerais e que é estabelecer um enquadramento político e legal da implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular. Pretende-se expor a génese e o desenvolvimento das AEC após a sua implementação, bem como algumas críticas e desafios ao programa.

#### **4.1 O discurso político/legal em torno das Atividades de Enriquecimento Curricular**

Na rede pública, surge na Região Autónoma da Madeira, no ano letivo de 1995/1996, o programa Escola a Tempo Inteiro (ETI). Na altura, o projeto tinha como objetivos prioritários “atender às necessidades educativas básicas e, simultaneamente, contribuir para a formação integral das crianças, com vista a melhorar o seu sucesso escolar” (Mendonça & Bento, 2009, p.5).

Entretanto, esse projeto acabou por ser introduzido no território continental no ano letivo 2005/2006, através das Atividades de Enriquecimento Curricular, que teve como primeira medida o Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º Ciclo, abrangido pelo Despacho n.º 14753/2005, de 24 de junho. Imperava a urgência de corresponder aos padrões europeus, construindo uma consciência plurilingue e pluricultural desde tenra idade, elevando assim a formação e as qualificações das gerações futuras. Este investimento asseguraria a expansão da competitividade dos trabalhadores e da economia portuguesa (Despacho n.º 14753/2005; Mouraz, Vale & Martins, 2012).

Os alunos dos 3.º e 4.º anos do referido ciclo, além de terem a oportunidade de usufruírem gratuitamente de Ensino de Inglês, passaram também a poder beneficiar de uma atividade de Apoio ao Estudo. Logo, os diversos estabelecimentos do 1.º Ciclo passaram a estar abertos até às 17h30min e “nesse ano letivo, cerca de 76% do total de escolar alargaram o horário de funcionamento e 31% destas tiveram prolongamento de horário todos os dias” (Machado & Cruz, 2014, p.177).

No ano letivo seguinte, as ofertas de atividades e de anos de escolaridade alargaram e as escolas passaram a manter-se diariamente abertas até àquele horário.

Desde a sua implementação, as Atividades de Enriquecimento Curricular foram crescendo e permanecendo diariamente nas escolas até às 17:30h.

Entre 2006 e 2011, e ao abrigo dos Despachos n.º 12591/2006, de 16 de junho; n.º 14460/2008, de 15 de maio; e n.º 8683/2011, de 28 de junho, as Atividades de Enriquecimento Curricular eram selecionadas em função dos objetivos dos projetos educativos das escolas e

deveriam constar no plano anual de atividades das mesmas. Para esse efeito, foram criadas orientações programáticas que pretendiam ser instrumentos de trabalho para os professores das diferentes AEC, nomeadamente, para a Atividade Física e Desportiva, o Ensino da Música e o Ensino do Inglês.

As atividades de apoio ao estudo e de inglês eram obrigatórias e as restantes, de caráter facultativo, assentavam “nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias de informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação” (Despacho n.º12591/2006, de 16 de junho; Despacho n.º 14460/2008, de 15 de maio), o que na prática se traduzia no apoio ao estudo; no ensino do inglês e de outras línguas estrangeiras; na atividade física e desportiva; no ensino da música; e noutras expressões artísticas que, em 2011, mudou o seu dístico para “Actividades Lúdico-Expressivas” (Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho). Relativamente à duração das AEC, estas não podem sobrepor-se às atividades curriculares diárias e a cada atividade é estabelecida uma duração semanal que não pode ser excedida. Com o Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho, foi estabelecido um período mínimo diário de noventa minutos para as atividades de enriquecimento curricular, repartidos em dois tempos de quarenta e cinco minutos.

À parte disso, estava definido que as AEC poderiam ser promovidas por autarquias locais, associações de pais e encarregados de educação, instituições particulares de solidariedade social e por agrupamentos de escolas. Porém, e independentemente da entidade promotora, os agrupamentos de escola deveriam planificar as atividades e celebrar acordos de colaboração, assim como disponibilizar os seus espaços escolares.

A supervisão dos técnicos e o acompanhamento das atividades estavam também ao cargo dos agrupamentos e previa-se uma articulação das AEC com as atividades curriculares, comprometendo os professores titulares de turma, sem prejuízo de que as primeiras substituíssem as áreas previstas nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar e no Currículo Nacional do Ensino Básico. Advindo do último normativo surge também a inclusão das condições de frequência nas AEC no Projeto Educativo Individual dos alunos com Necessidades educativas Especiais.

A revisão da estrutura curricular, consagrada com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, trouxe um novo alento às AEC. Além de as reduzir a uma duração semanal de cinco a sete horas e meia, alterações posteriores impuseram também que fossem submetidas, em regra, ao período da tarde (após as atividades curriculares) e a sua oferta “adaptada ao contexto da escola com o objectivo de atingir o equilíbrio entre os interesses dos alunos e a formação e perfil dos profissionais que as asseguram” (Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho).

Por fim, e atualmente em vigor, a Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto reitera que as AEC devem ser adaptadas às escolas, aos interesses dos alunos e à formação e perfil dos profissionais envolvidos e acrescenta uma adaptação aos “recursos materiais e imateriais de cada território” (Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto). Especifica, ainda, que “quando a entidade promotora não for um agrupamento de escolas, o apoio financeiro a conceder pelo MEC não pode

ser superior ao valor correspondente a cinco horas semanais, para os 1.º e 2.º anos de escolaridade, e a 3 horas semanais, para os 3.º e 4.º anos de escolaridade, ...” (*ibidem*).

Recentemente, repercutido no Ofício-Circular/DGE/2016/3210, tornou-se prioritário a oferta de AEC de elevada qualidade, potenciadoras das vertentes lúdica, formativa e cultural. Para esse efeito, foram enumerados um conjunto de princípios orientadores circunscritos à planificação e implementação dessas atividades.

Sendo um programa público, as AEC são comparticipadas financeiramente pelo Ministério da Educação e Cultura. O financiamento é atribuído às entidades promotoras e, nos primeiros anos, “efectuado de acordo com o critério do custo anual por aluno” (Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho; Despacho n.º 14460/2008, de 15 de maio). Essa comparticipação financeira era concedida mediante hipóteses e montantes definidos pela tutela. A atividade de Apoio ao Estudo era da responsabilidade dos agrupamentos de escolas e não era financiada. Outro aspeto relevante era o facto de os agrupamentos de escola, não sendo entidades promotoras, disponibilizarem professores para a dinamização de atividades e possuírem o direito de receber da entidade promotora o montante correspondente aos mesmos.

Com as mudanças estruturais de 2013, o financiamento das AEC passou a ser “efetuado de acordo com o número de alunos inscritos por atividade e o número de horas de AEC oferecidas no decurso do ano letivo” (Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho), o que não excedia os cento e cinquenta euros por aluno inscrito e com efetiva frequência. Posteriormente, com a publicação da Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto, o valor máximo de financiamento anual passou a ser de cento e cinquenta euros por aluno para alunos dos 1.º e 2.º anos e de noventa euros por aluno para as crianças dos 3.º e 4.º anos. Importa ainda referir que contrariamente ao que acontecia anteriormente, no caso de os agrupamentos de escola disponibilizarem recursos humanos para a dinamização de algumas atividades, o MEC deduz o montante correspondente às mesmas no valor a transferir à entidade responsável. O mesmo se processa quando são os próprios agrupamentos a assumir a responsabilidade das AEC.

Relativamente aos técnicos das AEC, estes têm de possuir pelo menos uma das diversas habilitações estabelecidas pelos despachos. A cada atividade é atribuída um perfil de professor. Curiosamente, nos Despachos n.º 12591/2006, de 16 de junho; e n.º 14460/2008, de 15 de maio, os profissionais das AEC eram designados professores. Porém, a partir de 2011 passaram a ser considerados como técnicos, o que pode justificar-se com o artigo 9.º do Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho, que refere que “os profissionais não docentes que dinamizam as AEC devem possuir formação profissional ou especializada adequada ao desenvolvimento das atividades programadas e ao escalão etário do público-alvo ou currículo relevante para o efeito”.

Após as alterações de 2013, os agrupamentos que disponham de professores de carreira com disponibilidade para algumas AEC, isto é, sem horário completo, ficam automaticamente alocados às mesmas (Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho; Despacho Normativo n.º 7/2013, de 11 de junho).

No que concerne à monitorização do Programa, as AEC começaram por ser supervisionadas pela Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP), constituída pelo Diretor-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e pelos Diretores Regionais de Educação, que, entre outras coisas, tinham como função “produzir um relatório anual de avaliação do Programa, contendo recomendações para a sua melhoria nos anos subsequentes” (Despacho n.º 14460/2008, de 15 de maio). Em 2013, a CAP foi substituída por uma Comissão Coordenadora, composta por dois representantes da Direção-Geral da Educação (DGE) e dois representantes da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEsTE) (Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho), e em 2015 acrescentaram-se mais quatro representantes: dois da Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) e dois do Instituto de gestão financeira da Educação, I. P. (IGeFE, I. P.). Porém, as suas funções continuam semelhantes.

Denota-se um discurso fortemente regulador da prática, dificultando a flexibilização de outras possibilidades, recursos e atividades. Os montantes disponibilizados para o efeito parecem minimalistas e redutores ao longo dos anos.

Resultado da preocupação do Governo em melhorar o ensino e aprendizagem no 1.º CEB, e prossecução do Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos de escolaridade, as AEC “pretendem cumprir o duplo objectivo de garantir, no espaço da escola a todos os alunos 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” (Relatório Intercalar de Acompanhamento de AEC, 2006, p.4).

Analisando o documento anterior, primordialmente as AEC têm a função de aniquilar desigualdades sociais, proporcionando a todos, no seio da escola pública, as mesmas possibilidades de aprendizagem e enriquecimento curricular. Acresce, também, a função de guarda da escola, apaziguando os tempos laborais das famílias.

O Despacho nº 12591/2006 de 16 de junho, normativo legal que enquadra as AEC, considera-as importantes para o desenvolvimento pessoal das crianças e sucesso escolar vindouro.

Em suma, as AEC conjeturam-se na necessidade dos tempos de permanência na escola serem “pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição de competências básicas” (Despacho nº 12591/2006 de 16 de Junho).

## 4.2 Críticas e desafios ao Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular

Desde a sua implementação, reflexões sobre as AEC mostram que na generalidade o programa satisfaz as necessidades das famílias; democratiza o acesso a outras experiências

educativas e, colateralmente, reconhece-as com valor e importância educativa no desenvolvimento pessoal e social das crianças (Pereira, 2010).

Ainda assim, apontam-se algumas vulnerabilidades, tais como: a adoção de soluções homogêneas para todos os agrupamentos sem ter em conta os contextos; a preferência de determinadas atividades, devido ao financiamento, em prol de outras numa primeira fase (Cosme & Trindade, 2007); a tendente compartimentação do 1.º ciclo em disciplinas (Ferreira & Oliveira, 2007); a imposição das mesmas atividades a todas as crianças, do mesmo ano de escolaridade ou faixa etária, sem que lhes seja dada a oportunidade de escolher (Araújo, 2009); e a “mal sustentada aposta na articulação entre a educação formal e não formal” (Pereira, 2010, p.224).

No que às atividades diz respeito importa refletir sobre algumas particularidades. Por um lado, em anos pioneiros, emergia uma certa tendência em escolher o “pacote” de atividades que mais financiamento obtivesse, indiciando uma certa “lógica mercantil” e uma oferta semelhante nos diferentes agrupamentos (Pires, 2007; Mouraz, Vale & Martins, 2012). Por outro, e circunscrevendo-se às áreas das expressões e da atividade física e desportiva, estas pareciam ter sido remetidas para as AEC, embora não oficialmente, libertando mais tempo curricular para as áreas nucleares como língua portuguesa e matemática. É o chamado retorno do “Back to basics” (Mouraz, Vale & Martins, 2012).

Não menos importante, parece haver escolas demasiado preocupadas em desenvolver atividades que facilitem a preparação e integração dos alunos do 1.º ciclo nos ciclos de escolaridade seguintes (Coelho & Trindade, 2007). Filho (2004), manifesta a preocupação de as AEC estarem “a contribuir para um abreviar da infância, sob a justificação da (sobre)vivência num mundo em constante transformação, reivindicando uma formação para a flexibilidade, para a adaptabilidade e para a competição imposta pelas normas de mercado” (*in* Coelho & Trindade, 2007). Para o mesmo autor, as AEC poderiam contribuir para tempos e espaços lúdicos e práticos de expressão, experimentação e criatividade, sem prejuízo de as crianças crescerem adiantadas e menos preparadas para a inclusão numa sociedade competitiva e mutante (*ibidem*).

A propósito da dialética formal/ não formal, José Augusto Palhares emprega a metáfora escola como eucalipto educativo, adjudicando à resolução da crise da escola uma intensificação da mesma, isto é, o escolocentrismo (Matos & Correia, 2001). Segundo o autor supramencionado, ao trazer-se para a escola apetrechos de educação não formal, arrisca-se numa “educação na e para a escola e não (...) uma educação com e para além da escola” (Palhares, 2009, p.72). Porém, o dano mais flagrante é a possibilidade de hiper-escolarização das crianças que as frequentam. Apesar de haver uma intenção de cariz lúdico-recreativo na sua essência, a verdade é que predomina a perspetiva transversal de enriquecimento e complemento curricular, muitas vezes no mesmo espaço e com o mesmo grupo/turma. A questão que se coloca é se será mesmo necessário um alargamento do espaço e do tempo da educação formal, até porque não há uma interdependência entre o tempo despendido em atividades letivas e o desempenho escolar dos alunos (Cosme & Trindade, 2007). Matthews *et al*, e a propósito do mesmo assunto, sugerem “que sejam fomentadas oportunidades para os alunos descansarem e descontraírem, proporcionadas

experiências variadas e estimulantes ao longo do tempo que os alunos permanecem na escola” (2009, *in* Machado & Cruz, 2014, p.179). Do mesmo modo, Roldão alerta para a premência de “sensatez na gestão do tempo e dos processos, com atividades interessantes, não assimilando o formato de aula da escola curricular, de forma a não fazer das vertentes curriculares e extracurricular como «dois mundos incomunicantes» nem transformá-los em «dois mundos iguais»” (2008, *in* Machado & Cruz, 2014, p.179).

Outro aspeto corolário são as alterações que as AEC vieram introduzir no regime da monodocência. Se por lado o professor titular de turma (PTT) ingressa no desafio da articulação e da integração curricular, com vista a minorar a balcanização curricular que se poderá eclodir; por outro começa também a depender de outros profissionais para obter informação atualizada dos seus alunos, aumentando o seu trabalho e o tempo de permanência na escola (Machado & Cruz, 2014). De relembrar que nos primeiros anos das AEC, o apoio ao estudo era atividade obrigatória para todos os alunos e ministrada pelo PTT. Esta situação veio não só reduzir a componente não letiva destes professores, como também escolarizar, mais ainda, as AEC (Mouraz, Vale & Martins, 2012).

Do ponto de vista oficial, os relatórios de avaliação das AEC produzidos ao longo da sua existência, revelam alguns aspetos, nomeadamente:

- a necessidade de desenvolver mecanismos que possibilitem uma melhor integração dos alunos com necessidades educativas especiais nas AEC (Associação Nacional de Municípios Portugueses, 2010);

- os elevados custos do programa e a insuficiência das verbas atribuídas (Associação Nacional de Municípios Portugueses, 2010);

- a utilização de programas pré concebidos pelas entidades promotoras, em que se questiona a sua adequação às orientações programáticas das AEC, ao Currículo Nacional do Ensino Básico e aos Projetos Educativos das Escolas (Relatório Pedagógico, 2008/2009);

- o descumprimento, pelo PTT, de áreas do currículo (Expressões artísticas e físico-motoras) a favor das AEC (Relatório Pedagógico, 2008/2009);

- a criação de condições mais favoráveis aos professores das AEC, que facilitem o recrutamento e a fidelização dos docentes, assim como eventuais substituições (Relatório Pedagógico, 2008/2009);

- um maior incentivo à utilização das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação no 1.º ciclo, por parte de professores e alunos (Relatório Pedagógico, 2008/2009);

- o recurso à flexibilização dos horários em função dos interesses dos alunos e das famílias e não apenas em função da gestão dos espaços e dos recursos humanos (Relatório Pedagógico, 2008/2009);

- a aposta na sensibilização dos encarregados de educação, de modo a promover a assiduidade e o compromisso estabelecido para com as AEC (Relatório Pedagógico, 2008/2009);



- a rentabilização de recursos, combinando anos de escolaridade, mas criando constrangimentos ao nível do bom funcionamento das atividades (Relatório Pedagógico 2010/2011);

- a carência de espaços adequados ao desenvolvimento das AFD (Relatório Pedagógico 2010/2011);

- a premência de rentabilizar outros espaços do agrupamento, com o intuito de evitar permanecer sempre na sala de aula e “curricularizar” as atividades (Relatório Pedagógico 2010/2011);

- o progresso verificado na articulação com o PTT, com um carácter cada vez mais frequente e formal (Relatório Pedagógico 2010/2011).

De acordo com o relatório anual de avaliação de 2013/2014 da Comissão Coordenadora das AEC, é perceptível por parte dos intervenientes o reforço das AEC no desenvolvimento das capacidades dos alunos, nomeadamente no aumento dos seus conhecimentos e aptidões; e na melhoria dos métodos de estudo. No mesmo relatório constata-se que as AEC estão mais imbuídas nas dinâmicas das escolas e que, por esse motivo, as atividades escolhidas adequam-se melhor ao contexto local e às faixas etárias dos alunos. Devido às mudanças estruturais, houve um aumento do número de agrupamentos de escola que se assumiram como entidades promotoras das AEC e ascendeu também o número de professores do quadro a ministrá-las pela primeira vez.

Foram reconhecidos alguns inconvenientes relativos aos professores do quadro, uma vez que estes são maioritariamente dos 2.º e do 3.º ciclos e não estão habituados às dinâmicas e metodologias do 1.º ciclo. Outro constrangimento diz respeito aos atos administrativos, em particular a contratação e avaliação dos técnicos e os vencimentos que, por vezes, impedem que as AEC se iniciem em simultâneo com as atividades letivas.

O relatório supramencionado recomenda ainda que se garanta o cumprimento durante o período curricular do Currículo Nacional do Ensino Básico e não durante as AEC; uma seleção de AEC mais apropriada aos contextos e às idades dos alunos; a necessidade de incluir nos Projetos Educativos Individuais dos alunos as condições de frequência das AEC; a adoção de uma aceção lúdica das AEC, encarando-a como uma das suas mais valias; um investimento na articulação vertical; e a inclusão das AEC, independentemente das entidades promotoras, nos processos de autoavaliação dos agrupamentos.

No relatório de avaliação de 2014/2015 reconhece-se que as AEC desenvolvem efetivamente as capacidades dos alunos, contribuindo para os conhecimentos, aptidões e melhoria dos métodos de estudo dos alunos; e reforça-se a maior adequação das atividades oferecidas aos contextos locais e às faixas etárias das crianças. Pela primeira vez, assume-se que a contratação dos técnicos é problemática, devido aos horários reduzidos e pouco apelativos, o que origina mobilidade e substituição recorrente destes profissionais (Relatório anual de avaliação 2014/2015).

No ano letivo de 2015/2016 foram disponibilizados o “inquérito no âmbito das AEC” e o questionário “Atividades de Enriquecimento Curricular 2015/2016”, pela Comissão coordenadora, com o objetivo de recolher informação sobre a qualidade das ofertas facultadas. Estes instrumentos eram de preenchimento online e não obrigatório. Todavia, foram apontados alguns constrangimentos, entre eles a concentração das respostas na direção das escolas, obstruindo a auscultação dos outros intervenientes, o que impediu que os resultados fossem validados e triangulados (Relatório de acompanhamento 2015/2016).

No ano letivo seguinte os instrumentos referidos no parágrafo anterior foram disponibilizados, de forma facultativa, a todas as unidades orgânicas que contemplassem AEC. Os resultados obtidos permitiram retirar as seguintes conclusões:

- As AEC continuam a constituir-se parte integrante das dinâmicas das escolas;
- nem todas as entidades promotoras consideram a opinião dos alunos, EE e parceiros locais para a decisão das atividades a oferecer;
- a articulação horizontal é uma prática comum em muitas unidades orgânicas, embora o mesmo não se processe com a articulação vertical;
- predomina a avaliação quantitativa em detrimento da avaliação formativa e participativa;
- na maioria das entidades há supervisão das AEC, mas deve apostar-se numa supervisão mais técnica/pedagógica, de modo a potenciar a qualidade e a articulação horizontal, vertical e externa;
- devem ser contempladas as AEC nas avaliações interna e externa;
- “as AEC são reconhecidas como promotoras do reforço das aprendizagens curriculares, da melhoria das competências sociais e da autonomia dos alunos” (Relatório de Acompanhamento 2016/2017).

## **Capítulo V – Contratos de Autonomia das Escolas Públicas: Possibilidades e Constrangimentos na Gestão Curricular**

### **5.1 Os contratos de autonomia das escolas: génese e desenvolvimento**

Apesar de há muito assinalada, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo, a autonomia continua a ser um tema bastante debatido no que concerne à educação. Nessa altura a autonomia estava direcionada para o Ensino Superior, mas já se previam princípios de descentralização, desconcentração e diversificação de estruturas e ações para o restante sistema educativo (Formosinho, Machado & Ferreira, 2010).

No ano de 1998, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio validou um novo regime de autonomia posicionado na descentralização e desenvolvimento autónomo das escolas, valorizando a sua identidade, através do projeto educativo e da sua organização pedagógica flexível, com o intuito de garantir mais e melhores aprendizagens para todos os alunos (Lemos & Silveira, 1998). As escolas começaram a dispor de alguma margem para dar resposta às especificidades e particularidades do contexto em que se circunscreviam.

O projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades foram considerados parte integrante do processo de autonomia das escolas, sendo entendidos como instrumentos de autonomia (Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio).

No documento descrito já se previa a elaboração de contratos de autonomia que valorizavam a participação dos envolvidos locais e monitorizava o processo de descentralização. Os contratos de autonomia funcionariam como um instrumento de gestão distinto para um melhor serviço prestado pelas escolas.

Estes contratos estavam destinados a escolas que desejassem ser submetidas a um processo de avaliação e, posteriormente, elaborassem um projeto de melhoria. Porém, até 2006, apenas um contrato foi realizado entre a escola e o Ministério da Educação.

Em 2007, na redação da Portaria n.º 1260/2007 de 26 de setembro, ficou estabelecido o regime do contrato de autonomia a celebrar entre as escolas e a Direção Regional em regime de experiência pedagógica, “como maneira segura de aferir o mérito das inovações projectadas, antes de as pôr em vigor, e como forma também de as tornar conhecidas e lhes proporcionar maiores condições de êxito” (Decreto-Lei 47 587 de 10 de março).

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, veio revogar o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio e introduzir um novo patamar ao regime de autonomia, administração e gestão escolar, materializado através da abertura da escola ao exterior (conselho geral) e do reforço da liderança (criação de cargos de diretor, subdiretor e adjuntos).

Em 2012, com o Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, os contratos de autonomia ascenderam ao instrumento privilegiado da autonomia das escolas, o que levou à necessidade de

definir as regras e procedimentos dos mesmos, através da Portaria n.º 265/2012 de 30 de agosto. Com esta portaria ficaram definidos os princípios orientadores, os domínios e instrumentos, os requisitos e as regras inerentes, bem como o acompanhamento, a avaliação e a renovação (Portaria 265/2012 de 30 de agosto).

A portaria n.º 44/2014 de 20 de fevereiro veio normalizar a gestão flexível do currículo, o que permitiu às escolas gerir uma percentagem das horas definidas nas matrizes curriculares, bem como criar e acrescentar planos curriculares próprios ou disponibilizar disciplinas de enriquecimento ou complemento do currículo.

Em suma, os contratos de autonomia são acordos celebrados entre a escola, os serviços competentes do MEC e, sempre que se justificar, outros parceiros da comunidade. Nesses contratos são definidos objetivos e condições que possibilitam o desenvolvimento do projeto educativo da escola ou agrupamento (Portaria n.º 265/2012 de 30 de agosto).

A escola, O MEC e os outros parceiros negociam entre si os níveis de competência e responsabilidade atribuídas e a duração do contrato, embora estes não possam ser inferiores a três anos escolares.

Os contratos de autonomia são compostos por dez cláusulas que são antecedidas por um preâmbulo com a caracterização geral da escola ou agrupamento e os resultados da autoavaliação e da avaliação externa.

Cláusula 1. <sup>a</sup>	Objetivos gerais
Cláusula 2. <sup>a</sup>	Objetivos operacionais
Cláusula 3. <sup>a</sup>	Plano de ação estratégica
Cláusula 4. <sup>a</sup>	Competências reconhecidas à escola
Cláusula 5. <sup>a</sup>	Compromissos da escola
Cláusula 6. <sup>a</sup>	Compromissos do Ministério da Educação e Ciência
Cláusula 7. <sup>a</sup>	Compromissos dos parceiros
Cláusula 8. <sup>a</sup>	Duração do contrato
Cláusula 9. <sup>a</sup>	Acompanhamento e monitorização
Cláusula 10. <sup>a</sup>	Casos omissos

*In Portaria n.º 265/2012 de 30 de agosto*

Na redação do Decreto lei n.º 75/2008, de 22 de abril à escola é permitida a tomada de decisões nos domínios “da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos ”(DL n.º75/2008, de 22 de abril). Porém, segundo o mesmo documento, esta autonomia depende das

dimensões e da capacidade do agrupamento e alia-se à prestação de contas e aos mecanismos de autoavaliação e avaliação externa. A atribuição da autonomia à escola pelo Ministério da Educação e Cultura é feita de forma gradual e devidamente sustentada (*ibidem*).

O desenvolvimento da autonomia processa-se por iniciativa da escola, na celebração de um contrato de autonomia e circunscreve-se nos objetivos e plano de ação estratégica definidos no mesmo e na capacidade demonstrada pela escola ou agrupamento (Portaria n.º 265/2012 de 30 de agosto).

Os domínios de autonomia envolvem “a organização e gestão da escola, o sucesso escolar dos alunos e o combate ao abandono escolar, a formação integral dos alunos, a integração social e comunitária, os cuidados de apoio e guarda, a formação vocacional e profissional, o desenvolvimento dos talentos, o empreendedorismo e a abertura à investigação, a inovação e a excelência” (*ibidem*).

## 5.2 Desafios para a gestão curricular na escola pública

A gestão curricular congrega-se ao exercício da autonomia e à flexibilidade para se aglutinar na expressão gestão flexível do currículo.

A gestão flexível do currículo surge na sequência de inúmeras críticas ao sistema de ensino e à sua ineficácia que despoletou a publicação de alguns normativos nos finais da década de 90, com vista à melhoria da qualidade das aprendizagens (Salgueiro, 2010).

Segundo o Despacho n.º 9590/99, a gestão flexível do currículo define-se como “a possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais”. No entanto, o mesmo diploma exigia a autorização da tutela para o desenvolvimento de projetos de gestão flexível do currículo nas escolas, o que se revelava contraditório se levamos em consideração o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98. Se por um lado a tutela apela à autonomia das escolas, para melhorar as aprendizagens dos alunos e o envolvimento da comunidade; por outro não rescinde do poder e controlo. Ora, desta forma, a gestão flexível do currículo ficou dependente da iniciativa e da adesão das escolas (Salgueiro, 2010).

Em anos posteriores o conceito de gestão flexível de currículo generalizou-se por todas as escolas portuguesas e materializou-se com recurso a documentos e áreas curriculares como projeto curricular de turma, área de projeto, estudo acompanhado e formação cívica (Decreto -Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro).

Com o Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, as escolas começaram a ter a possibilidade de gerir as cargas letivas das disciplinas do 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário, e a duração

das aulas, abandonando a obrigatoriedade de tempos letivos de quarenta e cinco minutos ou respetivos múltiplos. Essas possibilidades permitiram às escolas fazer uma gestão diversificada dos seus horários, na dependência dos seus projetos educativos, contexto, perfil dos alunos e recursos físicos e humanos (Reis, 2017).

Em 2014, às escolas públicas com contratos de autonomia e às escolas de ensino particular e cooperativo foram concedidos mecanismos para uma gestão flexível do currículo, viabilizando-lhes “fazer uso de uma percentagem das horas definidas nas matrizes curriculares em vigor, sem com isso, pôr em causa o cumprimento dos programas e metas curriculares, do número total de horas curriculares legalmente estabelecidas para cada ano, nível e modalidade de ensino, permitindo-lhes, também, criar e ampliar planos curriculares próprios ou oferecer disciplinas de enriquecimento ou complemento do currículo” (Portaria n.º 44/2014, de 20 de fevereiro; Portaria n.º 59/2014, de 7 de março).

Atualmente está em vigor, nalgumas escolas, o Projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar 2017/2018 abrigado pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Este projeto em regime de experiência pedagógica autoriza a gestão flexível e contextualizada do currículo por partes das escolas aderentes, em anos iniciais de ciclo (1.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade), de nível (10.º ano) e de cursos organizados em ciclos de formação. A intenção é consentir que as escolas e seus profissionais possam, de forma flexível e autónoma, fazer uma gestão curricular que afiance aprendizagens efetivas e significativas a todos os seus alunos. Reconhece-se que só pela diferenciação pedagógica se consegue uma educação de qualidade para os diversos alunos e é nesse sentido que se deposita na escola e nos seus agentes a confiança e a responsabilidade no processo (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho).

Apesar do discurso político-normativo convidar para a gestão flexível do currículo, consideramos a partir de investigação produzida sobre a matéria, que estes processos não são lineares. As transformações nos contextos educativos e, concretamente, o desenvolvimento da flexibilização curricular não se efetua apenas pelo enquadramento legal e diretrizes definidas pelo poder central. Sabemos que mesmo no plano dos discursos políticos e normativos existem incongruências e assinalam-se também desarticulações entre o plano discursivo (legislação) e o plano da ação (medidas desenvolvidas pelo poder central). O impacto destas questões, descritas por vários autores da área dos estudos do currículo, é grande na ação das escolas/professores. Assim, a gestão flexível do currículo é, logo à partida, fortemente condicionada.

Numa perspetiva crítica do currículo podemos também questionar alguns pressupostos que a própria legislação veicula, nomeadamente a própria designação das atividades curriculares (Atividades de Enriquecimento Curricular) que faz considerar que existe um período, nas escolas, em que se trabalha no âmbito curricular (designado como currículo formal) e outro período destinado à sua melhoria/enriquecimento como se o primeiro não fosse suficiente.

Estas questões serão desenvolvidas no quadro teórico. Importa apenas agora assinalar que o discurso político-normativo impõe uma conceção e estruturação curricular questionável do ponto de vista científico.

### **Parte III - Quadro Teórico**

A fundamentação teórica assume um importante papel na investigação. Goode e Hatt (1972) acreditam que a teoria norteia a investigação fornecendo um quadro conceptual que sistematiza e prevê factos, bem como os questiona e viabiliza novas conjecturas (Pardal & Lopes, 2011).

Neste capítulo apresentamos as referências teóricas que pensamos suportar a problemática deste trabalho e que, futuramente, nos poderão auxiliar na compreensão da mesma.

### **Capítulo VI – Desafios da Educação**

#### **6.1 As sociedades contemporâneas e os novos desafios para a escola**

Num clima de transformação, a escola renova as suas funções e expressa-se como estrutura na rotina de crianças e jovens. Dubet & Martucelli (1996) consideram que “a escola portuguesa, tal como em outros contextos europeus, está em transformação não só quanto à sua forma, mas também quanto à sua natureza” (*in* Palhares, 2009, p.54).

Correia e Matos (2001), relacionam a crise do modelo escolar do final do século XX à premência em escolarizar e tornar pedagógicos os problemas sociais existentes, visando a sua resolução, através da associação de vontades individuais com as competências difundidas pela escola.

Refletindo sobre alguns problemas sociais, nomeadamente a exclusão social, o desemprego, a pobreza, a intolerância, ou até a poluição, imediatamente deduzimos que alguns deles são fruto de comportamentos individuais desajustados e/ou de reduzida qualificação. Ora, acreditando que a função da escola é educar, João Formosinho (2005) especifica “A Educação, nas suas dimensões comunitária e societária, é instrução, transmissão de conhecimentos e técnicas; é socialização, promoção de normas, valores e crenças, hábitos e atitudes; é desenvolvimento, facilitação e activação do desenvolvimento motor, intelectual, afectivo, emocional e moral do educando”, o que impõe um aumento das áreas de intervenção da escola.

António Nóvoa defende que se a escola assumir apenas a função do “back to basics”, o seu projeto educativo não será coerente. A aprendizagem deve ser encarada numa perspetiva multifacetada, uma vez que está muito longe de ser um processo linear. Além disso, é imperativo que as crianças encontrem um sentido para a escola e construam um conhecimento que se circunscreva numa trajetória pessoal (Nóvoa, 2009). A proposta de um “contrato educativo celebrado com toda a sociedade” (*ibidem*, p.9) está nos ímpetus da educação escolar.

No entanto, reconhece-se a dificuldade sentida pelos profissionais da educação em congregar eficientemente as novas missões com as anteriormente atribuídas, já por si tão complexas (Correia & Matos, 2001).

Noutra instância, também a escola assume a função de “guarda” das crianças, sentindo necessidade de alargar o seu horário de funcionamento. Esta função tem sido uma preocupação constante ao longo dos anos, uma vez que perpassa a necessidade de tornar esses tempos um continuum educativo (Vilhena & Silva, 2002), o que levanta questões complexas que remetem para a qualidade e diferenciação dos tempos em que as crianças passam na escola.

Apetrechado a tudo isto agrega-se um cenário de crise social e financeira, e tendo em consideração os montantes despendidos no orçamento público, é patente um questionamento constante relativo à educação no seu sentido mais lato e às escolas e professores particularmente. De certa forma, verifica-se uma crescente tendência em condenar os sistemas educativos públicos a tudo o que não prospera na sociedade. Desta feita, além de se descredibilizarem as estruturas e os profissionais envolvidos, também o Estado fica sujeito a pressões intermináveis de prestação de contas que, por vezes, dão vantagem ao setor privado (Ventura, Costa & Mendes, 2013).

## 6.2 Autonomia(s) da escola pública

Etimologicamente, a palavra autonomia advém do grego *autonomos*, onde *auto* se traduz por “próprio” e *nomos* indica “lei” (Amaral, 1998 *in* Alferes, 2010). O conceito de autonomia remete para a perceção de auto administração, o que na ótica de Clément (1997, *in* Alferes, 2010) pressupõe liberdade. Porém, será que poderemos associar também a autonomia a independência?

João Barroso afirma que o exercício da autonomia é relacional, porque só se aciona em contextos de interdependência e sistema de relações. Para o mesmo autor, a autonomia também é relativa, pois não temos de ser autónomos em relação a tudo nem aplicar-lhes o mesmo grau de autonomia. Nesta linha a autonomia é “uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis” (Barroso, 2005, p.108).

No que se refere ao contexto escolar, a autonomia da escola traduz-se na capacidade de decisão própria que os estabelecimentos de ensino dispõem, através dos seus órgãos representativos, em domínios específicos, tais como estratégico, pedagógico, administrativo ou até financeiro. Legalmente, essa autonomia é exercida por meio de atribuições, competências e recursos que são transferidos ou delegados de níveis de administração superiores (Barroso, 2004). Leite refere também que a autonomia advém da independência de diretrizes exteriores e maior dependência em relação ao contexto onde está inserida e aos objetivos estabelecidos (2005, *in* Leite 2006).



Não obstante, a autonomia de escola não se restringe a esta dimensão legal, pois estes não são suficientes para instituírem a desejada autonomia da escola. Há todo um conjunto de mudanças necessárias para a prática de decisões autónomas e estas passam pelas condutas dos atores do poder central, regional, local e até da comunidade educativa.

“O desenvolvimento de uma política de reforço de autonomia das escolas mais do que “regulamentar” o seu exercício, deve criar condições para que ela seja “construída” em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objectivos que enfocam o sistema público nacional de ensino” (*ibidem*, p.109).

Emerge aqui uma dimensão social, ética e política da autonomia, onde aos atores é reconhecido uma autonomia individual que é direccionada para a construção de um “bem comum local” (*ibidem*, p.110). A escola só poderá ser autónoma se todos os intervenientes contribuírem de forma coerente e responsável numa gestão democrática (Alferes, 2010). Para isso, a escola não se pode cingir a si mesma, tem de estar em consonância com a realidade social onde se insere e aceitar as suas múltiplas dependências e influências, nomeadamente do Ministério da Educação, das autarquias, da administração, dos professores e dos cidadãos (principalmente os alunos e as suas famílias) como algo enriquecedor, pois a autonomia é uma ação coletiva (Alferes, 2010). Segundo Leite, também é necessário que os professores “queiram e saibam assumir profissionalmente essa autonomia” (2006, p.75).

Também Licínio Lima coaduna autonomia com democracia. Uma escola mais democrática tem tendência a ser uma escola mais autónoma (Lima, 1999), uma vez que como refere Paulo Freire, não é possível “ter um sonho de libertação e usar meios de domesticação” (Freire, 1994c, p. 33 *cit in* Lima, 2000).

A autonomia da escola, dos professores, dos alunos e demais intervenientes educativos só pode concretizar-se por meio de processos democráticos de tomada de decisões nos âmbitos curriculares, didáticos, avaliativos, organizacionais, administrativos, entre outros, unificando-se no exercício de uma pedagogia da autonomia. Esta autonomia diz respeito aos atores educativos, à organização escolar e aos poderes e decisões tomadas no seio do universo educativo, circunscritas num panorama de valores, objetivos e projetos político-educativos (*ibidem*).

A autonomia da escola deve ser encarada como algo intrínseco à organização e imperativa no sucesso da formação dos alunos. Porém, impõe-se uma aprendizagem da autonomia (Barroso, 1996) a todos os envolvidos, até porque a autonomia vai-se construindo.

“A autonomia é um investimento nas escolas, pelo que tem custos, baseia-se em compromissos e tem de traduzir-se em benefícios” (Barroso, 1996, p.33).

Legalmente, a autonomia das escolas congratula-se nos contratos de autonomia que coadunam as decisões dos atores locais com a garantia da equidade na educação estatal. Não se

desintegrando o sistema, permite-se a contextualização das políticas educativas, concedendo às escolas capacidade de estratégia para o seu cumprimento (Formosinho & Machado, 2014, p. 249 *in Machado et al, 2015*).

João Formosinho defende que “a autonomia é entendida como um instrumento de melhoria do serviço público de educação prestado pela escola e a sua contratualização implica, por um lado, a negociação de metas concretas entre as partes contratantes e, por outro, a garantia de dispositivos de gestão dos meios adequados para a realização das metas acordadas” (2010, p.15).

Apesar dos avanços autonómicos desde a LBSE, a autonomia da escola pública ainda se encontra muito aquém daquilo que deveria ser e ainda há muito a ser conquistado. O discurso político em torno da autonomia parece estar desintegrado da prática. Alguns autores julgam que a autonomia se encontra ainda numa fase inicial e isso está relacionado com o facto de não haver alterações consideráveis ao nível da gestão dos recursos humanos e da gestão financeira (Formosinho e Machado, 2000 *in Ferreira, 2004*).

Considera-se que, no seio das escolas públicas, existem inúmeras e diferentes representações da autonomia que refletem, em simultâneo, lógicas de poder regulatório e emancipatório (Barroso, 1996 *in Ferreira, 2004*). Poder regulatório porque ao ser aumentada a autonomia das escolas, o Estado atenua a sua responsabilidade na educação e intensifica a abertura à iniciativa privada, deixando-a a mercê de um *mercado educacional* (Lima, 2000). Poder emancipatório, pois apela à participação da comunidade na tomada de decisão e exercício da cidadania, através da repolitização da escola. Uma repolitização da escola não pode ser conseguida somente com os agentes centrais da acção pedagógica, nem tampouco sem eles. Só decidindo se aprende a tomar decisões e são essas decisões que permitem o alcance da autonomia (*ibidem*).

A propósito, também Fontoura se questiona sobre o poder regulatório e, mais concretamente, sobre os contratos de autonomia. Neste pressuposto, o contrato de autonomia e os projetos que dele advêm, podem constituir-se como uma maneira de “prender” os actores, para estabilizar as formas de acção colectiva e tornar mais previsível o seu comportamento” (2008, p. 25).

Surgiu na sequência da não concretização das práticas de autonomia previstas no decreto-lei 115-A/98, durante um período aproximado de sete anos, o conceito de *autonomia crítica* (Ferreira, 2007). A *autonomia crítica* é o espelho da autonomia prevista, mas fracassada. A autonomia escolar cingiu-se ao cumprimento formal e legal do modelo proposto pelo decreto supracitado e à elaboração de normas e regras para a distribuição de poderes, competências e participação regulada da comunidade escolar (*ibidem*).

Atualmente pensamos que continua a predominar a *autonomia crítica*, uma vez que, mesmo com alguns progressos, a autonomia continua a ser mais formal do que prática e, por isso, fracassada. Concordamos com Fontoura (2008) em relação aos “fios de teia” dos projetos, que dão estabilidade à acção e tornam previsíveis os comportamentos dos atores de educação.

## Capítulo VII - A Escola a Tempo Inteiro

### 7.1 Implementação das AEC: desafios e perigos

Dado o desajuste entre tempos laborais, escolares e até pessoais, as famílias sentem cada vez mais necessidade de encontrar formas de ocupar os tempos não escolares dos seus educandos. Inicialmente muitas famílias socorriam-se de instituições particulares, sobretudo ATL (Atividades dos Tempos Livres) para assegurar essa necessidade, o que implicava custos financeiros.

Como alternativa, o MEC decidiu criar, a Componente de Apoio à Família para o pré-escolar e, posteriormente, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) para o 1.º ciclo, “numa perspetiva de Escola a Tempo Inteiro” (Machado & Cruz, 2014, p.174), credibilizando assim o seu papel social e educativo (Cosme e Trindade, 2007). Note-se que imperava a preocupação de não só “colocar as escolas ao serviço da aprendizagem dos alunos” (Relatório do Orçamento do Estado para 2006, p.205 *in* Palhares, 2009, p.71), como também de melhorar os resultados escolares, que não estavam bem conotados em estudos nacionais e internacionais (Ferreira & Oliveira, 2007). De acordo com Maria de Lurdes Rodrigues, a escola pública “pode e deve fazer a diferença. Para isso são precisas políticas públicas de educação orientadas para a promoção da equidade da eficiência e da qualidade” (*in* Pires, 2013, p.111).

A ideia de Escola a Tempo Inteiro assenta na necessidade de acrescentar às funções da escola a função de guarda e custódia das crianças, numa perspetiva de apoio às famílias (Machado & Cruz, 2014), reiterando a “democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucessos escolares” (n.º 2 do artigo 2.º da LBSE, Lei n.º46/86, de 14 de outubro) e amplificando a formação das crianças, através de atividades enriquecedoras do currículo (Pereira, 2010). De facto, e numa primeira instância, este projeto veio promover a equidade social, na medida em que permite que todas as crianças, independentemente da sua condição sócio económica, beneficiem de um leque mais alargado de experiências educativas (Cosme e Trindade, 2007). É o chamado “dispositivo de democratização do acesso à educação não formal a todas as crianças” (Pereira, 2010, p.221).

Todavia, Carlos Pires reputa que o modelo de operacionalização da política da ETI veio não só restringir os ATL, como também menosprezar os serviços por eles prestados, inibindo lógicas de “livre escolha” e de privatização (Pires, 2013). Desta forma, intensificou-se a centralidade das instituições escolares, “no sentido de garantia de um tempo, ainda mais, inteiro de escola” (*ibidem*), tempo esse “ampliado, dedicado à educação escolar, estruturado e institucionalizado” (Coelho & Cavalieri, 2002 *in* Pires, 2007). Consequência disso, o programa parece ter vindo reduzir o tempo de brincadeira das crianças: Pedagogização do lazer (Mouraz, Vale & Martins,

2012) e, inclusivamente, impedir um autêntico usufruto de tempos livres, já que o sujeito não tem a possibilidade de decidir o que fazer nesse seu tempo (Herrero, 1995 *in* Pires, 2007).

Atualmente, e após terem sido introduzidas alterações nos mais variados domínios ao longo destes dez anos, o Projeto Escola a Tempo Inteiro continua em vigor e assenta nas seguintes vertentes: Atividades de Animação e de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar (AAAF); Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC); e Componente de Apoio à Família no 1.º ciclo do Ensino Básico (CAF). Segundo a Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto de 2015, as AAAF asseguram “o acompanhamento das crianças na educação pré -escolar antes e ou depois do período diário de atividades educativas e durante os períodos de interrupção destas” (Artigo 3.º); as AEC são “as atividades de caráter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural que incidam, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação” (Artigo 7.º); e a CAF traduz-se nas “atividades destinadas a assegurar o acompanhamento dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico antes e ou depois das componentes do currículo e das AEC, bem como durante os períodos de interrupção letiva” (Artigo 5.º).

No 1.º Ciclo, as crianças passam obrigatoriamente cerca de cinco horas por dia na sala de aula e pelo menos trinta minutos no intervalo da manhã, o que corresponde a cinco horas e meia do seu dia na escola. Isto se os pais os deixarem às nove horas na escola; os forem buscar à escola para almoçar; e se os levarem logo a seguir ao término das aulas. No caso de isso não acontecer, e se as crianças almoçarem na escola e frequentarem as AEC após o período curricular, percebemos que as crianças permanecem durante oito horas e meia na escola, o que ultrapassa um dia normal de trabalho de um adulto. A situação agrava-se se os pais os deixarem na escola antes das nove horas e os forem buscar depois das dezassete horas e trinta minutos.

Importa ainda referir que, na maior parte dos casos, as crianças frequentam outras atividades fora da escola e que levam trabalhos da escola para fazer em casa (os chamados TPC).

Encontramo-nos, pois, numa situação de excesso que tem sido debatida ao longo dos anos e parece que a cultura escolar continua a sobrepor-se ao lúdico e ao tempo livre. Algumas crianças não têm efetivamente tempos livres, porque na grande maioria dos casos têm o seu tempo demasiado preenchido. Além de que, muitas vezes, nesse tempo são-lhes impostas atividades, sem que lhes seja dada a oportunidade de escolher livremente o que fazer (Araújo, 2009).

É evidente que as crianças gostam de estar entretidas e que detestam a ideia de não fazer nada (*ibidem*), mas faria todo o sentido se pudessem escolher o que fazer, após um dia na escola onde têm de cumprir horários. Araújo refere que “escolher é ter a possibilidade de, no seu tempo livre, poderem iniciar um actividade, mas também desistir, se não se adaptarem, e mudar para outra” (2010, p.122).

Associado imediatamente às crianças, e no seguimento do que vem sendo escrito, surge também o conceito de brincar. Não é nossa intenção explorar exaustivamente o conceito, mas antes justificar a sua relevância para o desenvolvimento das crianças.

Para Moyles, “o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem” (2002, p. 21). Para o mesmo autor, o brincar permite que o cérebro e, no caso das crianças também o corpo, se mantenham ativos. Com as brincadeiras a criança domina o que lhe é familiar, pois como refere Bruce “as crianças usam experiências em primeira mão, das suas vidas” e “experimentam as suas mais recentes aprendizagens, capacidades e competências quando brincam. Parecem celebrar o que sabem” (2001, *in* Cardoso, 2012).

O brincar é um importante auxílio no processo de aprendizagem, pois facilita-a. Ao brincar a criança fica exposta a novas experiências e possibilidades de atuação “no e sobre o mundo” (Piaget, 1976 *in* Cardoso, 2012, p.32), adquirindo informações, conhecimentos, habilidades e até entendimentos (Moyles, 2002).

Não obstante a descoberta do mundo que a rodeia, a criança que brinca também se conhece a si mesmo (Araújo, 2009) e supera-se. O brincar fortalece a confiança em si mesmo e nas suas capacidades (Moyles, 2002).

Agregado à brincadeira e ao jogo, as crianças desenvolvem a criatividade e interagem melhor com os outros (*ibidem*) e aprendem a escolher, a distinguir, a tomar decisões e a avaliar (Araújo, 2009).

Com efeito, a dinâmica do brincar e do jogar desenvolve o pensamento abstrato e flexível; ajuda a compreender melhor os outros; e facilita a capacidade de fazer mudanças nas suas vidas (Bruce, 2001, *in* Cardoso, 2012) com resultados a médio e a longo prazo.

Ora, parece possível constatar que este “brincar” das crianças surge de forma espontânea, imprevisível e até libertadora. As crianças brincam sem ter noção dos benefícios que a brincadeira lhes proporciona, elas brincam apenas porque isso lhes dá prazer.

A ludicidade, é um termo que vale a pena explorar, ainda que seja um conceito polissêmico e multidimensional (Lopes, 2004, p.11) e que não conste no dicionário da Língua Portuguesa, nem tampouco noutras línguas. Em alguns momentos, o lúdico é referenciado nos normativos alusivos às AEC, como uma característica da natureza das atividades a desenvolver.

Segundo Lopes, a ludicidade diz respeito à essência do ser humano que se manifesta através de ações como “brincar, jogar, recrear, lazer e construir artefactos lúdicos e de criatividade” (2004, p.11). A ludicidade congratula-se numa ação e num efeito, pois são reflexos do próprio ser do humano, revelados na diversidade de comportamentos e objetos manifestados.

Massa (2015), após reflexão sobre várias abordagens, considera que a ludicidade pode ter um enfoque objetivo e um enfoque subjetivo. A ludicidade com enfoque objetivo é um fenómeno exterior ao sujeito e circunscreve-se na análise das experiências lúdicas de um determinado contexto social, dependentes do tempo, do espaço e do próprio grupo social. Por outro lado, a ludicidade com enfoque subjetivo não é visível exteriormente, pois é um estado sentido

exclusivamente pelo sujeito. Nessa perspectiva, é graças à vivência da ludicidade, e às experiências por ela vividas, que o sujeito se constitui.

De modo a clarificar ideias, o mesmo autor diferencia ainda os seguintes conceitos:

- Contexto lúdico: tempo e espaço onde o sujeito vivencia a situação lúdica.
- Situação lúdica: experiência lúdica interna do sujeito.
- Manifestação lúdica: forma como a ludicidade se manifesta através do indivíduo.
- Condição lúdica: condição interna do sujeito anterior à manifestação lúdica.
- Atividade lúdica: atividade externa ao sujeito que utiliza apenas o lúdico como instrumento, por exemplo, um jogo e/ou uma brincadeira.

Pensamos que este último conceito, atividade lúdica, é o que vai ao encontro dos normativos das AEC. Porém, salvaguarda-se que não é por estar a executar uma atividade lúdica que o sujeito, e até a própria atividade, detém o status de lúdico. Uma prática só poderá ser lúdica se o contato com a mesma partir do interior dos sujeitos (*ibidem*).

## 7.2 Atividades curriculares, atividades extracurriculares e atividades de enriquecimento curricular: problematização à luz dos conceitos do currículo

No contexto escolar, o conceito de currículo é para Maria do Céu Roldão “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (1999, p.24). De certa forma, o currículo transparece os valores de uma sociedade, o seu conceito de ciência e a hierarquização de determinadas áreas científicas (Pardal, 1993). Esse currículo ou corpo de aprendizagens (Roldão, 1999) relacionadas com a escola estão circunscritos aos tempos considerados letivos e ocorrem, principalmente, em contextos educativos formais, como é o caso da sala de aula. Nesses tempos estão alocadas aprendizagens, onde é suportado estimular e desafiar as crianças, com vista ao seu desenvolvimento e superação (Vilhena & Silva, 2002).

Contrariamente, Sacristán (2000) defende que o currículo é muito mais do que um corpo de conhecimentos, uma vez que engloba múltiplos agentes com dinâmicas e mecanismos diversos, numa mescla de práticas que, por vezes, refletem conjeturas emancipatórias. Essa emancipação é a concretização do currículo em ação (*in* Felício & Possani, 2013).

Por sua vez, Pacheco retalia que o currículo é simultaneamente uma intenção e uma realidade que partilham o mesmo contexto e que resultam das deliberações em vários contextos (2003). Tendo em conta as teorias curriculares: técnica, prática e crítica podemos concluir que estas se complementam e interligam. A teoria técnica encara o currículo como resultado de um conjunto de experiências proporcionadas formalmente pela escola. A teoria prática vê o currículo como um processo e não como um produto. Os professores e alunos deliberam e negociam o currículo, em função de significados pessoais. A teoria crítica é um aglutinar de consciências e interesses críticos de todos aqueles que participam nas atividades escolares. O currículo é então

um interesse emancipatório, isto é, autonómico (Pacheco, 1996). No entanto, se circunscrevermos estas perspetivas na prática curricular, verificamos que estas se tornam antagónicas e incompatíveis sobretudo na estrutura curricular do sistema educativo (*ibidem*).

Existe, ainda, uma visão muito tradicionalista do currículo nas nossas escolas. O currículo não pode ser definido somente pelos professores, pelos alunos, pelos especialistas, pelos gestores, mas sim por todos eles. O currículo é um projeto em (des)construção e implica a participação ativa de vários intervenientes. Gimeno já referia que “a organização da aprendizagem dos alunos faz-se em função de um projeto cultural; o projecto cultural ocorre no contexto de determinadas condições políticas, administrativas e institucionais e o currículo não tem valor senão em função das condições reais em que se desenvolve; o projecto cultural, a origem de todo o currículo e das mesmas condições escolares, está condicionado pelos pressupostos, ideias e valores” (1988 *in* Pacheco, 1996). A tudo isto se agregam novas e antigas preocupações pedagógicas e didáticas, organizativas, sociais, políticas, económicas, culturais, ideológicas, individuais e filosóficas.

Sabe-se que, ao contrário das previsões de Comenio, é impossível ensinar tudo a todos (Pacheco, 1996), mas há que fazer um esforço por tentar proporcionar aos alunos uma jornada enriquecedora e significativa. O currículo é, em termos muito restritos, um conjunto de intenções que estão construídas num *continuum*, situado entre a máxima generalidade à máxima concretização (*ibidem*).

Em vista disto, parece-nos viável que se considerem também currículo todas as aprendizagens efetivadas em contextos não formais e informais. Desta forma, todas as atividades realizadas na escola e fora dela integram o currículo.

Esclarecendo, os termos formal, não formal e informal, para Cascais e Fachín-Terán (2014), diferenciam-se tendo como ponto de referência o espaço escolar. De uma forma simplista, as ações realizadas na escola são formais e as que se realizam fora do recinto escolar são não formais ou informais (Marandino; Selles; Ferreira, 2009 *in* Cascais & Fachín-Terán, 2014).

De acordo com os mesmos autores, a educação não formal proporciona conhecimento sobre o mundo, baseando-se na troca de experiências entre indivíduos, e é promovida em espaços coletivos como museus, escolas de música, centros de ciência. Possui objetivos específicos, de acordo com os espaços onde se desenvolvem. A educação informal está direcionada para a sociabilização e desenvolvimento de hábitos e atitudes e classifica-se como um processo voluntário e permanente.

Salvaguarda-se a complementaridade destas modalidades educativas, admitindo que “a escola, cujo espaço é ocupado pela educação formal, não consegue sozinha dar conta das múltiplas informações que surgem a cada momento no mundo” (Cascais & Fachín-Terán, 2014, p.8). Além disso, e em termos práticos, se pensarmos que a educação prepara o ser humano para a realização e a superação de ações e obstáculos ao longo da sua vida, corroboramos com Soares (2007) quando este afirma que “a educação na sua acepção mais ampla, tem objetivos que ultrapassam o raio de ação da escola” (cit *in* Matias, 2009).

Transversalmente, pensamos poder conglutinar estes conceitos de educação não formal e informal ao currículo informal se o considerarmos o conjunto de aprendizagens que a escola pretende trabalhar com os alunos, resultantes da sua identidade enquanto organização, sem necessidade de instrução formal e respetiva avaliação (Mouraz, Vale & Martins, 2012).

Se por um lado os tempos considerados letivos, pedagógicos ou curriculares implicam algo estruturado, obrigatório, previamente planificado e com uma intenção subjacente, os tempos não letivos ou de “guarda”, se os contextualizarmos no âmbito da ETI, podem considerar-se informais. Segundo Vilhena e Silva, “por informal quer-se dizer que se trata de um tempo em que a criança tem inteira liberdade de escolher o que deseja fazer” (2002, p.52), proporcionando a sua realização pessoal (Gomes, Machado, Silveira & Oliveira, 2002), e isso pode, ou não, proporcionar aprendizagens.

Associados a estes conceitos, surgem os termos atividades curriculares, atividades extracurriculares e atividades de enriquecimento curricular.

As atividades curriculares são as que se realizam no período letivo e possuem intenções veiculadas ao currículo e às disciplinas do mesmo (*ibidem*). De certa forma, são as tarefas que se realizam no tempo e espaço da educação formal, que é obrigatória.

As atividades de enriquecimento curricular, como vimos, são segundo o Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho, “atividades educativas e formativas que incidam na aprendizagem da língua inglesa ou de outras línguas estrangeiras e nos domínios desportivo, artístico, científico, técnico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio e de educação para a cidadania” (artigo 7.º). Estas atividades inserem-se no domínio não formal, mas levantam algumas questões no que ao currículo diz respeito. Em linhas travessas se o currículo precisa de ser enriquecido, será ele pobre? (António Avelãs<sup>1</sup>), ou estará ele “velho” e/ou em crise? (Mouraz, Vale & Martins, 2012). Denota-se uma certa tendência em atribuir às AEC uma conceção de aprofundamento do currículo (Coelho & Trindade, 2007).

As atividades extracurriculares “constituem um conjunto de experiências e estímulos que os alunos recebem, informalmente” (Galli, 1989 *in* Cunha, 2013), sem que haja obrigatoriedade (Fior & Mercuri, 2003 *in* Cunha, 2013) e cujos objetivos podem ou não estar relacionados com a educação formal (Mahoney, 2000; Mahoney, Harris & Eccles, 2006, *in* Matias, 2009).

Por outro lado, Valença (1999) encara as atividades extracurriculares um currículo paralelo ao currículo oficial (cf. Cunha, 2013). Em contexto escolar, também Maria José Araújo refere que as atividades extracurriculares são organizadas de acordo com os objetivos da aprendizagem formal e “fazem parte do projecto educativo da escola (ou do agrupamento), têm em conta as características do contexto escolar e dos alunos, e vão desenrolar-se no período lectivo e no espaço da escola” (2009, p. 110), o que vai ao encontro de Shulruf, Tumen & Tolley (2008), quando afirma que as “atividades extracurriculares são consideradas como parte integrante da

---

<sup>1</sup> *In* <http://www.spgl.pt/atividades-de-enriquecimento-curricular-aec-o-valor-das-palavras>



responsabilidade de uma escola, para proporcionar uma educação equilibrada ...” (Cunha, 2013, p.4).

Efetivamente o informal faz parte da nossa sociedade e é encarado por muitos autores como um complemento e, por vezes, um suplemento à educação escolar, afiançando funções de educação e formação (Coombs, 1968; La Belle, 1982, *in* Palhares, 2009).

A frequência nestas atividades podem propiciar um maior desempenho escolar e a superação de handicaps (Araújo, 2009), criando uma ligação positiva e voluntária com a escola (Mahoney, 2000; Mahoney & Cairns, 1997 *in* Matias, 2009).

A nível emocional, estudos realizados concluíram que os alunos que participam neste tipo de atividades revelam uma auto estima maior do que os que não as frequentam (Barber, Eccles & Stone, 2001 *in* Cunha, 2013), apresentando um melhor ajustamento emocional (Posner & Vandell, 1999 *in* Matias, 2009). Similarmente a nível social e cívico, Fredricks e Eccles (2005) e Mahoney (2000), verificam que estes alunos têm mais amigos e menos propensão para se envolverem em comportamentos problemáticos (*in* Cunha, 2013).

Por outro lado, Melman, Little e Akin-Little (2007) atribuem aos alunos que frequentam excessivas atividades extracurriculares ansiedade, falta de tempo de estudo e de permanência em família (*ibidem*).

De um modo geral, as atividades que as crianças frequentam após o período escolar derivam das famílias e dos contextos socioculturais em que estão inseridos. Devido à sua natureza, há atividades mais orientadas do que outras e conseqüentemente mais ou menos benéficas para as próprias crianças, se encararmos a infância como uma fase de exploração e de apropriação do mundo. As atividades que libertam a criança e a deixam apropriar-se de forma espontânea e criativa dos materiais, dos espaços e dos tempos valorizam a sua individualidade e a sua relação com o mundo e com os outros (Araújo, 2009).



## Parte IV – O Estudo Empírico

### Capítulo VIII – Apresentação do Percorso Metodológico

#### 8.1 Objeto de estudo

As AEC são o objeto de estudo deste trabalho. Pretende-se obter conhecimento sobre as dinâmicas das AEC, nomeadamente descobrir o que há de mais peculiar na realidade contextualizada sobre as atividades, os professores, os espaços, os recursos e, ainda mais importante, escutar o que os diferentes intervenientes têm a dizer sobre elas.

#### 8.2 Objetivos específicos

Recuperando os objetivos gerais do estudo empírico, definimos concretamente os objetivos específicos dos mesmos:

1. Conhecer o processo de implementação das AEC no *Agrupamento Aventura*.
  - 1.1 Compreender as motivações e critérios que levam o agrupamento a escolher determinadas atividades para as AEC.
  - 1.2 Conhecer os tempos, espaços e os recursos utilizados para e nas AEC.
  - 1.3 Averiguar de que forma são orientadas, monitorizadas e avaliadas as AEC.
  - 1.4 Identificar o perfil profissional dos profissionais das AEC.
  
2. Conhecer a perceção dos diferentes atores da comunidade educativa, relativamente às AEC desenvolvidas no *Agrupamento Aventura*.
  - 2.1 Saber a importância que o Agrupamento dá às Atividades de Enriquecimento Curricular.
  - 2.2 Conhecer a opinião da comunidade escolar sobre as AEC.
  - 2.3 Avaliar o grau de satisfação dos alunos, pais e professores para as atividades em causa.
  
3. Identificar constrangimentos e potencialidades da implementação do Programa das AEC no *Agrupamento Aventura*.
  
4. Perceber se a gestão das AEC no *Agrupamento Aventura* responde às necessidades da comunidade educativa.
  - 4.1 Fazer uma apreciação global das AEC do *Agrupamento Aventura*.
  - 4.2 Perceber se, neste caso específico, as AEC trazem benefícios para as crianças.

### 8.3 A metodologia

A abordagem metodológica utilizada é o estudo de caso que pretende dar a conhecer, descrever e analisar qualitativamente o contexto do agrupamento de escolas, no que diz respeito às Atividades de Enriquecimento Curricular.

Partindo de um pressuposto geral de que um estudo de caso é um estudo intensivo de algo que constitui um «caso» e que envolve uma profunda recolha de dados, através de fontes diversas e implicadas no contexto (Creswell, 1994; Coutinho & Chaves, 2002), podemos aferir que existe uma obrigação implícita que é a compreensão desse «caso».

De uma forma mais detalhada, Yin refere que o estudo de caso “é a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos actuais (contemporary) sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo” (Yin, 1994: 9, aspas no original, *in* Coutinho & Chaves, 2002, p.224). Para este autor, os estudos de caso podem ser definidos tendo em conta dois importantes aspetos: o propósito, isto é, “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes” (2010, p.39); e a investigação quando “enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos dados” (2010, p.40), originando inúmeras fontes de evidência e a necessidade de triangular e suportar a informação a recolher e a analisar (*ibidem*).

Por outras palavras, Pardal e Lopes definem o estudo de caso como “um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso). Tal modelo, flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização” (2011, p.33).

Em síntese, podemos afirmar que o estudo de caso tem uma finalidade de pesquisa holística, isto é, “visa preservar e compreender o “caso” no seu todo e na sua unicidade” (Coutinho & Chaves, 2002, p.223) e, por esse motivo, alguns autores defendem que “o estudo de caso não é uma metodologia específica, mas uma forma de organizar dados preservando o carácter único do objecto social em estudo” (Goode & Hatt, 1952, *cit in* Punch, 1998, *in* Coutinho & Chaves, 2002, p.223).

Perante isto, podemos deduzir que dependendo do «caso», os objetivos de um estudo destes podem ser: explicar, descrever e explorar (Yin, 2010) e/ou avaliar e transformar, à semelhança das investigações educativas em geral (Gomez, Flores & Jimenez, 1996, *in* Coutinho & Chaves, 2002).

### 8.4 Público-alvo

Imbuídas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, as AEC dizem respeito a todos os envolvidos neste

nível de escolaridade. Por conseguinte, consideram-se para este estudo os alunos do 1º CEB que frequentam as AEC; os encarregados de educação dos alunos anteriormente referidos; os professores titulares de turma; e os técnicos das AEC.

Neste agrupamento de escolas, e como acima mencionadas, existem cinco escolas do 1.º CEB com um total de catorze professores titulares de turma e igual número de técnicos das AEC (um deles a investigadora).

## 8.5 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Dado o carácter de análise intensiva dos estudos de caso, estes viabilizam o recurso flexível de diferentes técnicas, nomeadamente: análise documental; análise de conteúdo; observação direta; observação participante; inquérito por questionário; entrevistas estruturadas, semi-estruturadas ou abertas; testes de atitude e opinião, entre outras.

Seguindo essa linha de pensamento e considerando que estas técnicas estão enquadradas em métodos qualitativos e quantitativos, podemos compreender que os estudos de caso admitem uma dicotomia de métodos, ainda que predomine o método qualitativo.

Para a realização deste estudo empírico foram utilizadas as seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados:

- Análise documental dos documentos da escola - Projeto Educativo (PE), Plano Anual de Atividades (PAA) e Contrato de Autonomia.
- Observação direta dos espaços das diversas escolas.
- Inquéritos por questionário de perguntas de modalidade aberta, isto é, onde é dada ao inquirido integral liberdade de resposta (Pardal & Lopes, 2011) com o intuito de “estudar um assunto em profundidade” (*ibidem*, p.76). Nos questionários predominam perguntas de opinião, ainda que seja provável a obtenção de dados aproximados e/ou incitem à abstenção (Pardal & Lopes, 2011).
- Entrevistas semiestruturadas, onde foram elaboradas perguntas orientadoras para serem colocadas à medida que a conversa for fluindo. Este tipo de entrevistas requer muita precisão e sentido de oportunidade por parte do investigador, de modo a direcionar a comunicação para o foco da entrevista e suscitar o devido aprofundamento dos conteúdos do discurso (*ibidem*).



## Capítulo IX – Descrição do Estudo Realizado

### 9.1 O processo de preparação dos instrumentos

Numa primeira fase foram retiradas dos objetivos do estudo as diversas dimensões de análise, nomeadamente gestão das atividades; gestão do tempo e do espaço; gestão dos materiais; profissionais de educação/ perfil; percepção dos atores (alunos, EE, professores titulares, técnicos das AEC e direção); e mais valias e constrangimentos do programa.

Posteriormente, para cada dimensão de análise, foram redigidas algumas questões que pudessem conduzir às informações que precisaríamos recolher sobre as AEC do agrupamento, para um efetivo conhecimento do mesmo.

De seguida foram identificados os atores que melhor poderiam responder às questões acima elaboradas e foram definidas as técnicas e os instrumentos de recolha de dados a utilizar.

Com base nessas questões e atores foram criados os guiões para as entrevistas e os inquéritos por questionário (Anexo 1). Decidiu-se que seria oportuno fazer entrevistas aos elementos da direção e aos professores titulares de turma e técnicos das AEC, dada a quantidade e a qualidade da informação que seria necessário recolher, e elaborar inquéritos por questionário para os alunos e EE. No entanto, em conversa com um elemento da direção, percebeu-se que não seria fácil, devido à falta de disponibilidade de alguns professores, fazer entrevistas a todos os atores acima mencionados. Também se compreendeu, pela reação e conhecimento de alguns professores, que a quantidade de perguntas a incluir nas entrevistas/inquéritos por questionário era excessiva e que poderia levar à desistência por parte de alguns inquiridos.

Deste modo, decidiu-se adaptar os guiões de entrevista dos professores titulares e dos técnicos das AEC a inquéritos por questionário (Anexo 2), de forma a permitir alguma flexibilidade na recolha de dados e assim colmatar dilemas de disponibilidade. Reduziu-se também o número de questões, tendo em conta o seu grau de importância para o objeto de estudo e seus objetivos específicos, o que não foi muito difícil, uma vez que a primazia recaía sobre a opinião dos inquiridos sobre as AEC no geral e seus efeitos nas crianças em particular.

Relativamente às crianças, considerámos excessivo o número de alunos a abordar e, por esse motivo, foram selecionadas duas escolas do agrupamento e elaborou-se um questionário personalizado (Anexos 3 e 3.1) que permitisse uma maior abertura por parte das crianças. Pelas mesmas razões, optámos por solicitar somente aos pais dessas crianças o preenchimento de um inquérito por questionário (Anexo 4). Assim, foram entregues cinquenta e oito inquéritos por questionário aos EE.

Para cada situação de recolha de dados foram elaborados termos de consentimento (Anexo 5) para a integração, anónima e confidencial, dos dados recolhidos na investigação. Para os EE redigiram-se convites para participação voluntária dos seus educandos na investigação e

respetivas autorizações (Anexo 6). Também para as crianças foram produzidas declarações que manifestassem a sua participação voluntária no estudo (Anexo 7), após respetiva autorização dos EE.

## 9.2 O processo de recolha de dados

Primordialmente a direção informou os professores titulares e os técnicos das AEC, por email, do facto de uma colega do agrupamento estar a fazer uma dissertação sobre as AEC e da sua intenção de conhecer a opinião da comunidade escolar relativamente às AEC do agrupamento.

O processo de recolha de dados teve início com a distribuição dos convites de participação para as crianças e respetivas autorizações e dos questionários para os EE pelas crianças, através dos professores titulares de turma.

Enquanto as autorizações e os inquéritos por questionários dos EE iam sendo recebidos pelos professores titulares de turma, os restantes atores iam sendo contactados por email, telefone e/ou presencialmente para participar na investigação, da forma que melhor lhes conviesse (respondendo a um inquérito por questionário ou sendo entrevistados). Nesse seguimento os questionários foram entregues e as entrevistas marcadas.

<b>Ator</b>	<b>Data da entrevista</b>	<b>Designação</b>
Técnico AEC	16 de junho – 16:15H	A4
Técnico AEC	16 de junho – 10:15H	A5
Técnico AEC	13 de junho – 16:15	A6
Elemento da direção	29 de junho – 11H	D1
Elemento da direção	29 de junho- 10H	D2
Professor titular de turma	21 de junho – 16H	T10
Professor titular de turma	14 de junho – 16H	T11

Dos treze técnicos das AEC contactados, apenas seis mostraram interesse em participar no estudo. No caso dos professores titulares de turma, a adesão foi quase total, pois dois deles alegaram ter demasiado trabalho.

Logo que todos os EE devolveram os questionários e as autorizações, marcaram-se as sessões em horário de AEC para as crianças responderem ao seu questionário específico. De forma a não interferirem com outras atividades, as sessões foram marcadas para os dias em que a investigadora estivesse nas escolas.



<b>Turmas</b>	<b>Data</b>
Escola A – 1.º e 2.º / 3.º e 4.º	20 de junho
Escola B – 1.º e 2.º	21 de junho
Escola B – 3.º e 4.º	22 de junho

Optou-se por juntar as duas turmas da Escola A, devido ao reduzido número de alunos que obteve autorização para participar no estudo.

Durante as sessões com os alunos, as perguntas foram lidas em voz alta, uma de cada vez. À medida que cada pergunta era lida, os alunos respondiam de imediato e ao mesmo tempo. Não foi permitido nenhuma troca de opiniões entre eles. Às crianças que ainda não conseguiam escrever autonomamente, fizemos o registo do que iam dizendo.

No final do processo alguns professores titulares e técnicos das AEC tiveram de ser contactados para procederem à devolução dos questionários e respetivas declarações de consentimento.

### 9.3 O processo de tratamento de dados

Após recolha e contabilização dos participantes podemos dizer que a amostra que compõe este estudo é a seguinte: dois elementos da direção; doze professores titulares; seis técnicos das AEC; vinte e seis encarregados de educação e vinte e quatro alunos.

O processo de tratamento de dados foi dividido em três partes distintas, de modo a facilitar a organização da informação fornecida pelos diferentes inquiridos.

Num primeiro momento, elaborou-se um documento Excel com as dimensões e/ou subdimensões de análise para cada grupo de inquiridos: professores (incluiu-se a direção), encarregados de educação e alunos. Na parte dos alunos houve necessidade de especificar as questões colocadas, uma vez que eram reduzidas e diretas.

Num segundo momento fez-se a transcrição de frases ilustrativas, de cada inquirido, relativamente a cada dimensão e/ou subdimensão de análise. Este processo foi particularmente moroso, uma vez que nem sempre a caligrafia apresentada se encontrava legível. Também as entrevistas foram difíceis de transcrever, dada a tendência natural para introduzir nas respostas orais outras temáticas paralelas.

Num terceiro momento fizeram-se inferências para cada dimensão e/ou subdimensão de análise, contabilizando respostas comuns e não comuns e retirando conteúdos (Anexo 8).



## Capítulo X – Análise e Discussão dos Dados

### Nota introdutória

Os dados apresentados emergem das respostas recolhidas e das inferências realizadas às mesmas. Foi realizado um cruzamento de dados, na tentativa de fazer correspondências diretas com os objetivos específicos do estudo.

Em última instância pretende-se fazer uma apreciação das AEC do *Agrupamento Aventura*.

### 10.1 Dados dos inquéritos por questionário e entrevistas aos docentes

Apresentamos, de seguida, as nossas inferências tendo em conta as dimensões e subdimensões de análise.

#### 10.1.1 Gestão das atividades

##### Decisão

A direção decide quais as atividades a oferecer nas AEC, tendo em consideração aquilo que os professores titulares consideram ser mais conveniente para os seus alunos, de acordo com os interesses deles e dos EE. Este ano, segundo uma professora titular, as atividades disponibilizadas foram aquelas que foram sugeridas em reunião.

Outro aspeto essencial são o aproveitamento dos recursos humanos disponíveis, isto é, os professores do quadro de escola que não têm horário completo, têm obrigatoriamente de ser integrados nas AEC.

##### Critérios de seleção

Para a direção, os critérios principais utilizados na seleção das atividades para as AEC são as necessidades dos alunos, identificadas pelos professores titulares, e as preferências dos alunos e dos pais. Segundo um elemento da direção e uma professora titular há um esforço em proporcionar atividades mais lúdicas e divergentes do trabalho de sala de aula.

Segundo um elemento da direção é feita uma pequena avaliação, no final do ano anterior, junto dos alunos para averiguar o sucesso da atividade em si e ponderar a sua permanência ou não no ano letivo seguinte.

##### Parcerias

Nos casos onde o agrupamento é a entidade promotora, segundo os membros da direção, não há como obter parcerias.

### Orientações programáticas

Seis inquiridos (quatro técnicos das AEC e os dois elementos da direção) referem que as planificações são elaboradas pelo próprio professor. Quatro inquiridos (dois técnicos das AEC e os dois elementos da direção) identificam planificações gerais. Só um técnico das AEC referiu que o agrupamento define com os professores as orientações programáticas.

Um técnico das AEC mostra não ter conhecimento de orientações gerais para as AEC.

De realçar que três inquiridos (os dois elementos da direção e um técnico das AEC) consideram que existem planificações gerais, mas o professor tem liberdade para as adaptar.

### Supervisão e avaliação

Dois técnicos das AEC não sabem se há supervisão e avaliação, mas um deles pensa que poderá ser através dos sumários e da avaliação dos alunos e o outro acha que a avaliação do que vai ser abordado nas aulas é feita através das planificações. Um técnico das AEC afirma apenas que as AEC não são avaliadas nem supervisionadas. Um outro técnico das AEC considera que a supervisão e avaliação das atividades é feita pelos alunos, pelos pais e pelo próprio professor titular, mas não sabe como é que a direção avalia. Só um técnico das AEC afirma que a supervisão e avaliação é realizada através da avaliação dos alunos. Segundo um elemento da direção os professores titulares supervisionam as AEC (é função deles) principalmente através do feedback dos alunos e dos professores. A direção também tira as suas ilações não só através dos professores titulares (a informação chega à direção), mas também através da avaliação que os técnicos fazem dos alunos; do que os alunos dizem sobre as AEC; e das desistências e pedidos de frequência que vão surgindo ao longo do ano.

## 10.1.2 Gestão do tempo e do espaço

O horário e a duração das atividades ministradas nas AEC, segundo os elementos da direção, são determinados pelo MEC.

Os espaços estão confinados ao recinto escolar.

## 10.1.3 Gestão dos materiais

### Patrocinador

De acordo com os membros da direção, o agrupamento patrocina os materiais, através dos fundos da escola. As verbas do MEC para as AEC são confinadas ao pagamento dos professores a contratar.

### Tipologia

Dois técnicos das AEC afirmam que são disponibilizados os materiais necessários. Dois técnicos das AEC referem que o tipo de materiais depende da realidade de cada escola. Um técnico das AEC declara que os materiais disponíveis são os que existem na escola. A direção afirma que todos os materiais pedidos são disponibilizados, o que é corroborado por um técnico das AEC que afirma mesmo que "...os materiais que eu utilizo são os materiais que eu peço, portanto se não há mais materiais é por culpa minha".

### Gestão

Para os elementos da direção, quando os materiais já existem nas escolas podem ser utilizados pelos técnicos das AEC, desde que o professor titular tenha conhecimento. Os materiais que não estão disponíveis na escola têm de ser requisitados no agrupamento.

## 10.1.4 Profissionais de educação

### Formação

Três técnicos das AEC são licenciados. Dois deles têm também mestrado e outro uma pós-graduação. A direção prioriza os técnicos das AEC que têm formação específica na área, mas assume que nem sempre é possível, uma vez que há escassez de professores em determinadas áreas, nomeadamente ioga, pilates e até artes performativas.

Todos os técnicos das AEC são considerados professores, exceto um técnico licenciado em Teatro e Educação que não possui grupo de recrutamento.

### Vínculo

Três dos técnicos das AEC são contratados. Há um professor do quadro a dinamizar as AEC. Um professor das AEC refere que não tem vínculo profissional (o mesmo que não tem grupo de recrutamento). A direção e um professor das AEC declaram que são contratados como técnicos.

### Ingresso no agrupamento

Quatro professores das AEC referem que fizeram a candidatura e vieram a entrevista. Um professor das AEC e os dois elementos da direção afirmam que o ingresso no agrupamento é feito através de um concurso na plataforma. Um elemento da direção afirma que a entrevista dá uma possibilidade de seleção dos candidatos mais personalizada.

### Articulação

Um professor das AEC e três professores titulares referem que há pouca articulação. Três professores das AEC e três professores titulares dizem que há articulação. Dois titulares referem

que há alguma articulação. Um técnico das AEC declara que há articulação às vezes. Um professor titular considera que não há articulação. Dois professores titulares acham que só há articulação em algumas escolas. Um professor titular refere que os técnicos das AEC são autônomos e, na sua visão, só assim faz sentido.

A falta de disponibilidade e o desencontro entre os professores são as principais causas apontadas para a pouca ou nenhuma articulação. Quando existe articulação, os professores referem que esta se traduz em conversas para resolução de problemas e/ou situações de complementaridade. De realçar que dois técnicos das AEC trabalham com os professores titulares durante o horário curricular, o que possibilita mais articulação nas suas áreas AEC. A disponibilidade e a articulação é difícil, porque não há conjugação de horário. Quando os técnicos das AEC entram na escola, já os professores titulares estão fora do recinto escolar. A pouca articulação que existe é esporádica e limita-se a trocas de impressões sobre os alunos e/ou planificação de eventos de grande dimensão como festas finais de período. Parece também que a pouca articulação existente depende muito da forma de trabalhar de cada professor.

#### Mais valias da articulação

Quatro técnicos das AEC e sete professores titulares admitem que, de alguma forma, a articulação traz mais valias ao processo de ensino aprendizagem. Quatro professores titulares não manifestaram a sua opinião. Um técnico das AEC declara que não tem nada a referir. Um professor titular encara a articulação como uma mais valia para resolver as dificuldades sentidas pelos técnicos das AEC e pelo benefício dessas atividades em eventos com a comunidade escolar. Um professor titular pensa que as AEC deveriam ter um projeto próprio e ser independente do curricular, o mesmo inquirido que referiu que os professores das AEC são autônomos.

#### Constrangimentos da articulação

Quatro professores titulares não opinaram. Dois técnicos das AEC e seis professores titulares indicam como constrangimento a disponibilidade de horários. Dois técnicos das AEC afirmaram que nada têm a referir. Um técnico das AEC refere que há falta de abertura da parte dos professores titulares para com os técnicos das AEC. Um técnico das AEC diz que não sente constrangimentos, um dos que trabalha com os professores titulares durante o curricular e que é professor do quadro de escola. Outro técnico das AEC indicou como constrangimento a negligência da sua área, neste caso a expressão dramática. Três professores titulares apontam a motivação dos técnicos das AEC, neste caso a falta dela, como constrangimento. Um professor titular evidencia como constrangimento a burocracia inerente.

### 10.1.5 Perceção dos atores

#### Reações dos alunos e EE

Dois técnicos das AEC, seis professores titulares e um elemento da direção acham que os EE e os alunos reagem bem às AEC. Um professor das AEC e um professor titular referem que as crianças gostam, mas os EE não valorizam. Um técnico das AEC e dois professores titulares pensam que as crianças ficam cansadas e os pais contentes. Um técnico das AEC e três professores titulares consideram que os EE e os alunos encaram as AEC como um local onde deixar as crianças. Um professor titular e um elemento da direção declaram que as crianças e os EE escolhem só as atividades que lhes interessam. Um professor titular acha que os EE e os alunos recorrem às AEC, porque não têm outras opções. Um professor titular refere que as AEC têm pouca aderência e um técnico das AEC afirma que tanto os alunos como os EE não encaram as AEC como uma atividade de ensino.

De um modo geral os inquiridos consideram que as crianças reagem bem às AEC. Os EE encaram as AEC como uma forma de manter os filhos ocupados, enquanto estão ausentes. Segundo a opinião de um elemento da direção, o facto de ser permitido escolher frequentar umas e não outras atividades, parece ter contribuído para uma maior aceitação das mesmas.

#### Preferências dos alunos

Dois técnicos das AEC e nove professores titulares consideram que os alunos gostam mais de AFD. Dois técnicos das AEC, um elemento da direção e seis professores titulares acham que as crianças preferem atividades mais lúdicas. Um técnico das AEC e quatro professores titulares pensam que os alunos não gostam de atividades paradas, que impliquem estar sentadas e que lhes exija mais atenção e cumprimento de regras. Um técnico das AEC refere que não possui dados para responder à questão. Um elemento da direção, um professor titular e um técnico das AEC sentem que as crianças valorizam mais o professor e a sua forma de atuação do que propriamente a atividade em si.

Globalmente os professores consideram que as crianças preferem atividades mais práticas e diferentes do que é feito em sala de aula. Porém, destaco a opinião "...tem a ver mais com a empatia professor-aluno, do que propriamente com a disciplina em si, porque eu acho que todas as AEC que nós neste momento temos na escola todas são válidas e todas são lúdicas..." (T10) e "...eles envolvem-se ou não se envolvem de acordo com a pessoa que está a dinamizar e com as atividades que promove...não tem a ver com o tipo de atividade..."(D1), por considerarem mais a empatia professor/aluno do que a atividade em si.

De salientar também o facto de haver afirmações em algumas respostas nas diferentes perguntas que aprovam e enaltecem as atividades existentes no agrupamento.

### Preferências do próprio

Há opiniões muito pessoais, mas é possível perceber destaques: um técnico das AEC, cinco professores titulares e os dois elementos da direção referem que as mais interessantes são as práticas, lúdicas e/ou diferentes do habitual. Dois técnicos das AEC consideram todas as atividades interessantes. Um técnico das AEC acredita que as mais interessantes dependem da disciplina e do empenho do professor. Dois professores titulares não responderam e um outro professor titular afirma que não pode responder porque nunca assistiu a uma aula de AEC.

Os inquiridos consideram mais interessantes as áreas em que as crianças se movimentam mais. Também é possível aferir que preferem atividades relacionadas com as Artes.

### Sugestões

Três professores titulares não responderam, outros dois professores titulares acham mais benéfico as crianças irem para casa e mudarem as atividades. Um técnico das AEC e um professor titular apostariam em atividades experimentais. Um técnico AEC sugere que se mantenham as existentes com alterações estruturais. Dois técnicos AEC, sete professores titulares e os dois elementos da direção investiriam em atividades que permitissem movimento, ludicidade e descontração.

A diversidade das respostas ilustram o cunho e os gostos pessoais de cada um, mas destaco as que legitimam as preferências e as necessidades dos alunos, nomeadamente "Não devia ser bem aula, devia ser considerado talvez ocupação dessa hora em que eles estariam na escola mas poderiam optar por fazer um bocadinho o que gostam... Portanto, dentro das possibilidades que a escola tem, ir mais ao encontro das suas preferências e não ser imposta a ter Liter´arte, computação..." (A6) e "...artes sim, desporto e atividades físicas sim, música sim, mas o quê para cada criança teria de ser de acordo com cada criança..."(D1).

### Benefício das AEC

Sete inquiridos (quatro técnicos das AEC e três professores titulares) consideram que as crianças beneficiam com as AEC; dois professores titulares, dois técnicos das AEC e um elemento da direção afirmam que beneficiam muito pouco; quatro professores titulares e um elemento da direção declaram que as AEC não beneficiam as crianças; e cinco pessoas (dois professores titulares, um elemento da direção e dois técnicos das AEC) pensam que as AEC poderiam beneficiar as crianças se fossem feitas alterações. Contudo, destaco a opinião de um elemento da direção: "O mais importante é a casa, é a família... as outras crianças que não podem ir para casa ... é mais proveitoso ter AEC, desde que as AEC ponham o brincar em primeiro lugar..."(D2).

### Evolução do programa

As opiniões divergem, mas dois técnicos das AEC, dois professores titulares e um elemento da direção propõem outros espaços e outras dinâmicas. Quatro professores titulares alvitraram melhores condições físicas e materiais. Dois professores titulares determinam que se deve apostar



nos lúdicos e outros dois professores titulares acham que se devia acabar com as AEC. Dois técnicos das AEC defendem um horário maior e mudança de horário respectivamente. Dois professores titulares e um elemento da direção sugerem que se tente ir ao encontro dos meninos e dos seus gostos e necessidades.

### 10.1.6 Mais valias e constrangimentos do programa

#### Mais valias

Segundo a direção, o benefício imediato é dos pais, que têm onde deixar os filhos. No entanto muitos professores apontam essa mais valia nas respostas a outras questões. Inclusivamente, destaca-se a opinião de um elemento da direção: "Independentemente das atividades serem muito aliciantes ou não, se os pais puderem vir buscá-los vêm. Se lhes der mais jeito vir às quatro e meia buscá-los ou às quatro do que deixá-los cá e depois como já estão em casa voltar atrás e etc, eles vêm buscá-los... isto é feito a pensar nos pais..." (D2).

#### Constrangimentos

O modo como os técnicos das AEC são contratados, os espaços, o material, a indisciplina e a articulação são os constrangimentos apontados pela direção. Um técnico AEC faz referência ao horário das AEC. Outro elemento da direção refere que quando menos comuns são as atividades, isto é, não escolher as atividades sugeridas pela legislação, mais difícil é arranjar professores qualificados.

#### Interferência do contrato de autonomia

Dois professores titulares e um elemento da direção referem que o contrato de autonomia não teve interferência nas AEC. No entanto, seis professores titulares e um elemento da direção afirmam que permitiu a possibilidade de escolher pertinentemente as atividades das AEC. Um professor titular não respondeu e um respondeu afirmativamente, de forma pouco convicta. Um professor titular afirma que a motivação e a descontracção para as AEC aumentou e outro professor titular admite que melhorou, mas ainda não o suficiente.

## 10.2 Dados dos inquéritos por questionário dos EE

#### Benefício das AEC

Vinte e dois EE acham que as AEC beneficiam as crianças. Somente um EE refere que no caso do seu educando não beneficiou. Um EE não respondeu, outro EE afirma que beneficiam se houver variedade e ainda outro EE declara apenas estar satisfeito com as AEC.

### Preferências do próprio

Catorze EE destacam a AFD como a atividade mais interessante, devido ao movimento e ao benefício para físico e mental. No entanto, nove EE acham que todas as atividades são interessantes.

De uma forma mais singular também a expressão dramática e as artes são consideradas como atividades interessantes. A expressão plástica e a música ora são consideradas interessantes como desinteressantes.

### Sugestões

As atividades sugeridas são múltiplas, variando de acordo com os gostos pessoais dos EE. Porém oito pessoas não responderam e duas afirmam que não sabem. Destacam-se atividades como piscina (cinco EE) e judo (quatro EE).

### Preferências dos alunos

Dez EE afirmam que os seus educandos gostam de todas as atividades. Dois não responderam e os restantes catorze dividem-se entre artes e/ou AFD.

De salientar que música (cinco EE), expressão plástica (dois EE) e pilates (dois EE) são as atividades que os EE referem mais vezes que os seus educandos não gostam.

### Evolução do projeto

As opiniões são muito divergentes, mas destacam-se a possibilidade de as AEC terem mais atividades e mais poder de escolha (sete EE); serem realizadas noutros espaços (dois EE); e ser considerada a opinião das crianças (dois EE). Quatro EE não responderam e dois não sabem.

## 10.3 As vozes das crianças

Os locais onde as crianças referiram que gostariam de ter AEC são múltiplos e específicos para determinadas atividades ou simplesmente locais onde as crianças gostam de estar. No entanto, é de realçar que sete crianças querem ter as AEC na escola e, apesar da diversidade, é o local escolhido por maior número de alunos.

Relativamente aos materiais que gostariam de utilizar, as respostas das crianças apontam para muita diversidade de materiais, mas destacam-se o material desportivo (referido por catorze crianças) e o material escolar comum de sala de aula (cinco crianças).

Vinte e uma crianças afirmam que gostam de ir para as AEC, porque gostam e/ou porque aprendem e se divertem. Duas declaram que não gostam : uma porque se sente cansada e a outra porque quer brincar mais tempo. Somente uma criança refere que só gosta às vezes, porque fica dividida entre querer continuar a brincar e querer ir aprender.

No que diz respeito às atividades que as crianças mais gostam, catorze crianças gostam de AFD; nove crianças gostam de expressão dramática; cinco crianças gostam de música; três crianças gostam de expressão plástica; duas crianças gostam das atividades todas e uma gosta de pilates.

As justificações variam, mas as mais comuns são por gostar de algo específico dessa atividade e/ou porque gostam dela simplesmente e se divertem.

Quanto às atividades que as crianças gostam menos, música foi referida por catorze crianças; cinco crianças mencionaram expressão plástica; três crianças indicaram AFD; duas crianças liter´arte e mais duas pilates. Duas crianças frisaram que não havia nenhuma atividade que não gostassem.

Mais uma vez as justificações divergem de criança para criança, mas destacam-se justificações como "chato", "cansativo", "não gosto do professor" e ações mais específicas das atividades.

À questão "Que atividades gostarias de ter?", quatro crianças gostariam de brincar; mais quatro gostariam de ter natação; e outras quatro gostariam de ter ballet. Três crianças de jogar futebol e outras três gostariam de ter judo. Duas crianças gostariam de ter dança e outras duas ginástica e teatro. As restantes atividades, referidas por uma criança cada uma, foram yoga, inglês, experiências, ginástica acrobática, xadrez e contacto com golfinhos.

As justificações dadas remetem para interesse e gosto pessoal, embora se destaquem as seguintes justificações: "Experiências com telescópios, porque são muito divertidas e ajudam-nos a ir para a universidade." (a6), "Gustaria de ter inglês porque queria falar outras linguas." (a10) e "Eu gostaria de ter: gínastica acrobática e dança porque essas atividades são de "viver a vida"(a20).

## 10.4 Observação e análise documental

### Que Atividades de Enriquecimento Curricular existem?

Segundo o Plano Anual de Atividades (PAA), as AEC são Regulamentadas pelos Despacho n.º9265-B/2013, de 15 de julho, e no presente ano letivo conferem as seguintes atividades:

AFD – Atividade Física e Desportiva

EDM – Educação Musical

LA – Liter´Arte

AP – Artes Performativas

AEXP – Atividade Experimental

EXP – Expressão Plástica

AV – Artes Visuais

Xadrez

P- Pilates

## ED – Expressão Dramática

Em cada escola existe cinco atividades diferentes, uma para cada dia da semana, podendo diferir de escola para escola, de acordo com os recursos disponíveis.

### Onde se realizam as atividades?

As AEC realizam-se no recinto de cada escola. Há escolas que possuem melhores instalações do que outras, mas na maioria delas não existe um espaço exclusivo para as AEC, tendo estas que ser desenvolvidas dentro da sala de aula.

As atividades que precisam de ser realizadas num espaço mais amplo, como é o caso da AFD, são realizadas nos recreios das escolas, sempre que as condições meteorológicas o permitem.

Algumas escolas possuem alpendres, onde as crianças permanecem durante os intervalos nos dias de chuva e/ou nas aulas de AFD. Porém, também há escolas onde os alpendres não são tão eficazes na proteção da chuva e as crianças têm de permanecer nos espaços fechados da escola.

As crianças do 1.º Ciclo que têm aulas na sede do agrupamento têm atividades de AFD no pavilhão ou nos campos desportivos anexos ao mesmo.

### Em que horários?

As AEC realizam-se das dezasseis horas e trinta minutos às dezassete horas e trinta minutos.

### Qual a duração das atividades?

As AEC têm a duração de sessenta minutos.

## 10.5 Síntese Global

Recuperando a questão de partida: *A gestão e desenvolvimento das Atividades de Enriquecimento Curricular no Agrupamento Aventura responde às necessidades da comunidade educativa?*, os resultados obtidos neste estudo permitem concluir que as AEC deste agrupamento são direcionadas para as crianças que o compõem, numa tentativa de suprimir algumas lacunas com que os professores titulares se deparam no dia a dia. A opinião dos pais e dos alunos são tidas em consideração e, pelo que foi possível averiguar, tanto os pais como as crianças estão satisfeitas com a oferta.

De seguida faremos a interpretação e apreciação crítica dos resultados para cada um dos objetivos específicos.

Objetivo 1.1 Compreender as motivações e critérios que levam o agrupamento a escolher determinadas atividades para as AEC.

As atividades são escolhidas pela direção, tendo como referência aquilo que os professores titulares percebem sobre o que os seus alunos precisam e os gostos dos mesmos e dos EE. É feito um esforço para que as atividades escolhidas sejam essencialmente lúdicas e diferentes das realizadas em sala de aula.

Objetivo 1.2 Conhecer os tempos, espaços e os recursos utilizados para e nas AEC.

O Ministério da Educação define o horário e a duração das atividades. As atividades são realizadas no recinto escolar e a direção disponibiliza, sempre que as suas verbas o permitem, os materiais que são solicitados pelos técnicos das AEC. As escolas também dispõem de material que pode ser utilizado nas AEC.

Objetivo 1.3 Averiguar de que forma são orientadas, monitorizadas e avaliadas as AEC.

A avaliação é feita pelos professores titulares, através do feedback dos alunos e técnicos, e é comunicada à direção. A direção também avalia tendo em conta a avaliação que é feita aos alunos; o feedback das crianças; e as desistências e pedidos de frequência que surgem ao longo do ano letivo.

Objetivo 1.4 Identificar o perfil profissional dos profissionais das AEC.

Os técnicos das AEC são professores licenciados, alguns com mestrados e pós-graduações. Não possuem vínculo profissional, porque são professores contratados e a grande maioria não consegue colocação no curricular. No que às AEC diz respeito, estes são contratados apenas como técnicos e a direção prioriza aqueles que têm formação específica na área que vão dinamizar, muito embora nem sempre seja possível devido à falta de candidaturas para áreas como ioga, pilates e artes performativas. Há um professor do quadro de escola a dinamizar AEC, de forma a completar horário. É uma imposição do MEC.

Objetivo 2.1 Saber a importância que o Agrupamento dá às Atividades de Enriquecimento Curricular.

Existe um esforço por parte do agrupamento em proporcionar às crianças AEC que lhes tragam alguns benefícios e que vão ao encontro dos seus gostos pessoais. Porém, é notório que para os profissionais, de uma forma muito simplista, as crianças beneficiariam mais em ir para casa.

Objetivo 2.2 Conhecer a opinião da comunidade escolar sobre as AEC.

A maioria dos professores (titulares, técnicos AEC e direção) pensa que as AEC não beneficiam muito as crianças. Para estes, as AEC beneficiam muito pouco, não beneficiam ou beneficiariam se fossem feitas alterações. Dos 26 EE, 22 consideram que as crianças beneficiam com as AEC.

Objetivo 2.3 Avaliar o grau de satisfação dos alunos, pais e professores para as atividades em causa.

Não é possível perceber diretamente o grau de satisfação dos alunos, pais e professores. No entanto, é possível aferir alguns comentários: A maioria das crianças gosta de ir para as AEC; os EE parecem estar satisfeitos com as AEC, uma vez que as consideram benéficas para os seus educandos; e os professores têm uma opinião negativa sobre o Programa das AEC, embora alguns deles aprovam e enaltecem as AEC escolhidas pelo agrupamento.

Objetivo 3 Identificar constrangimentos e potencialidades da implementação do Programa das AEC no Agrupamento Aventura.

De acordo com a direção, as potencialidades das AEC resumem-se ao facto de os pais terem onde deixar os filhos, de forma gratuita, depois de as atividades letivas terminarem. Os constrangimentos remetem para os espaços físicos e os recursos materiais; a forma de contratação dos técnicos; e a indisciplina e a falta de articulação.

Objetivo 4.1 Fazer uma apreciação global das AEC do Agrupamento Aventura.

No nosso entender as AEC são encaradas como algo obrigatório pelo agrupamento. Os profissionais de educação não concordam, de uma maneira geral, com a sua existência. Porém, há um esforço para amenizar os danos que possam eventualmente ser provocados pelas AEC e os quais foram referenciados na parte teórica.

Os EE e as crianças parecem estar satisfeitos com a sua existência e com a oferta. Seja por conveniência (EE) ou por força do hábito (alunos), as respostas obtidas levam-nos a crer que as AEC funcionam e que agradam.

Objetivo 4.2 Perceber se, neste caso específico, as AEC trazem benefícios para as crianças.

Não é possível perceber, de forma clara e objetiva, se as AEC no *Agrupamento Aventura* trazem benefícios para as crianças, porque parece-nos algo muito relativo. Nem sempre os benefícios são de efeito imediato e o facto de o público ser as crianças dificulta uma fiável apreciação. Porém, nota-se um efetivo esforço por parte do agrupamento em proporcionar atividades que as crianças precisem e/ou gostem.

## Considerações Finais

Com a implementação do “Programa Escola a Tempo Inteiro”, o MEC propõe-se resolver a questão da guarda das crianças, enquanto os pais executam as suas atividades profissionais. Pretende, também, o acesso gratuito de todas as crianças a um conjunto de atividades que lhes possam enriquecer o currículo escolar. No entanto, se este programa se configura numa solução para os tempos em que os pais não podem estar com os filhos, também suscita outras questões relacionadas com a qualidade desse tempo e com as consequências dessa longa permanência na escola em atividades orientadas.

Verifica-se que as crianças possuem pouca liberdade para brincar livremente e que as atividades que frequentam nem sempre são fruto das suas escolhas. Foi-lhes aumentado o tempo de trabalho, em que permanecem na escola em atividades que lhes são facultadas, mas que implicam algo estruturado.

Reconhecendo a necessidade do lúdico para o desenvolvimento das crianças, é imperativo averiguar se de facto as AEC lhes conseguem trazer algum benefício, após um dia de trabalho escolar.

Esta investigação permitiu apurar que, apesar de todas as relutâncias dos que trabalham diariamente na educação, as crianças conseguem tirar partido daquilo que lhes é proporcionado. Não que tenham consciência plena das benesses e das desvantagens, mas de algum modo elas adaptam-se.

De realçar, também, que as vulnerabilidades apontadas por alguns autores (Cosme & Trindade, 2007; Ferreira & Oliveira, 2007; Araújo, 2009; Pereira, 2010), referidas anteriormente, se começam a dissolver e, este estudo, mostra já efetivos sinais de mudança.

Relativamente ao *Agrupamento Aventura*, denota-se um esforço extremo em perante uma obrigatoriedade, proporcionar algo que tenha de facto algum sentido para as crianças. De certa forma, mesmo que não seja possível (e nunca é) agradar e beneficiar da mesma forma todos os alunos, existe um efetivo esforço em providenciar algo significativo e o mais adequado possível ao contexto onde as crianças se inserem.

As limitações deste estudo estão relacionadas com a falta de disponibilidade das pessoas, seja por desinteresse ou excesso de trabalho. O facto de a investigadora fazer parte do cenário escolar facilitou o acesso à informação perante algumas pessoas, mas ainda assim não foi suficiente. Há questões que poderiam ter sido mais exploradas, mas sentiu-se desde logo um esforço extra, por parte daqueles que contribuíram para o estudo, em despender do seu tempo.

Parece-nos que há um longo caminho a ser percorrido para que as AEC possam ser consideradas como algo sadio e até estimulante, mas havendo consciência e interesse por parte dos agrupamentos de escolas, a meta pode ser atingida.

É nossa intenção que este estudo possa, no mínimo, servir de inspiração a profissionais de educação, em especial àqueles que possam ter algum voto na organização e supervisão das AEC.





## Bibliografia

- Araújo, Maria José. (2009). *Crianças ocupadas*. Lisboa: Prime Books.
- Barroso, João (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, João. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cardoso, Maria da Graça Santos Bandola (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação.
- Coelho, Carina & Trindade, Rui. (2007). *Actividades de Enriquecimento Curricular: riscos e potencialidades de uma “Escola a Tempo Inteiro”*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Correia, José A., Matos, Manuel (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. In Stephen R. Stoer, Luíza Cortesão e José A. Correia (orgs.). *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à Educação da Crise*. Porto Afrontamento, pp. 91-117.
- Cosme, Ariana & Trindade, Rui (2007). *Escola a Tempo Inteiro – Escola para que te quero?* Porto: Profedições, Lda.
- Felício, Helena Maria dos Santos & Possani, Lourdes de Fátima Paschoaleto. (2013). Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, v.13, n.º 1, p.129-142.
- Ferreira, Elisabete (2004). A Autonomia da Escola Pública: “A Lenda da Estátua com Pés de Barro”. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 22. Porto: Edições Afrontamento, pp.133-152.
- Ferreira, Elisabete (2007). Autonomia crílica: a simultânea génese e crise da autonomia escolar. *XV Colóquio AFIRSE – Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?*
- Fontoura, Maria M. (2008). Política e acção pública. Entre uma regulação centralizada e uma regulação multipolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(2). Universidade do Minho, pp. 5-31
- Formosinho, J. et al. (2005). *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto, Asa.
- Formosinho, João; Fernandes, António S.; Machado, Joaquim & Ferreira, Henrique. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão V.
- Gomes, Maria; Machado, Maria; Silveira, Irene; Oliveira, Laura (2002). *Crescer em Comunidade: Estratégias de Educação Não Formal à Descoberta de Culturas Juvenis*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Guedes, Maria Goreti Teixeira Brandão (2013). *As Atividades de Enriquecimento Curricular e a Pedagogia do Lazer. Projeto de Investigação*. Porto: Politécnico do Porto – Escola Superior de Educação.

- Leite, Calinda (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. In *Currículo sem Fronteiras*, v.6, nº.2, pp.67-81.
- Lima, L. (1999). Autonomia da Pedagogia da Autonomia. In *Inovação - Autonomia das escolas Vol. 12*, nº 3, pp. 65 – 84.
- Lima, L. (2000). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire. (Guia da escola cidadã, v.4).
- Lopes, Conceição (2004). *Ludicidade humana – Contributos para a busca dos sentidos do Humano*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Machado, Joaquim (org.) et al. (2015). *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. II – Comunicações Livres*. Porto: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia.
- Massa, Mónica de Souza (2015). Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. In *APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação. Vitória da Conquista*. Ano IX n. 15 p.111-130.
- Matias, Neyfsom Carlos Fernandes (2009). Escolas de tempo integral e atividades extracurriculares: universos à espera da Psicologia brasileira. In *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v.15, n.3, p.120-139.
- Mouraz, Ana; Vale, Ana & Martins, Jorge. (2012). Atividades de Enriquecimento Curricular: O difícil equilíbrio entre a resposta social e a qualidade educativa. In *Revues.org: Centro de investigação em Ciências Sociais*.
- Nóvoa, António (2009). *Educação 2021: Para uma história do futuro*. Universidade de Lisboa.
- Pacheco, José Augusto (2003). Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares. In *Seminário O Currículo Regional*. Açores: Terceira.
- Pacheco, José Augusto (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- PardaL, Luís A. (1993). *A Escola, o Currículo e o Professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pires, Carlos (2013). A “Escola a Temo Inteiro” – monopolização de um serviço público de educação pela escola pública e formas de privatização. In Ventura, A, Costa, J. e Neto Mendes, A. (2013). *Escolas, competição e colaboração: que perspetivas?* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pires, Carlos. (2007). A Construção de Sentidos em Política Educativa: o caso da Escola a Tempo Inteiro. In Sísifo. *Revista de Ciências da Educação 04*, pp.77-86.

- Reis, Fernando Egidio (2017). *Caderno de apontamentos: Flexibilidade curricular: o que esperar de novo?* In <http://observador.pt/opiniao/flexibilidade-curricular-o-que-esperar-de-novo/>, consultado a 2 de dezembro 2017.

- Roldão, Maria do Céu. (2013). Desenvolvimento do currículo e melhoria dos processos e resultados. In Machado, Joaquim & Alves, José Matias. *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direcção de Escolas e Políticas Educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa/ Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME).

- Salgueiro, António Rijo (2010). *O director de turma como gestor do projecto curricular- Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

- Vilhena, Graça & Silva, Maria Isabel L. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Yin, R. (2010). *Planejamento e métodos. Estudo de caso*. Quarta Edição. Lisboa: Editor Bookman.



## **Legislação e documentos oficiais**

Associação Nacional de Municípios Portugueses, 2010

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro

Decreto lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Decreto-Lei 47 587 de 10 de março

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho

Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho

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

Despacho n.º 14460/2008, de 15 de maio

Despacho n.º 14753/2005, de 24 de junho

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho

Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho

Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho

Despacho Normativo n.º 7/2013, de 11 de junho

Despachos n.º 12591/2006, de 16 de junho

Ofício-Circular/DGE/2016/3210

Portaria 265/2012 de 30 de agosto

Portaria n.º 44/2014 de 20 de fevereiro

Portaria n.º 1260/2007 de 26 de setembro

Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto

Portaria n.º 265/2012 de 30 de agosto

Portarias n.º 44/2014, de 20 de fevereiro

Portarias n.º 59/2014, de 7 de março

Relatório anual de avaliação de 2013/2014

Relatório anual de avaliação 2014/2015

Relatório de acompanhamento 2015/2016

Relatório de Acompanhamento 2016/2017

Relatório Intercalar de Acompanhamento de AEC 2006

Relatório Pedagógico 2008/2009

Relatório Pedagógico 2010/2011



## **Anexos**





## **Anexo 1**



DIMENSÕES DE ANÁLISE	QUESTÕES PARA ORIENTAR A CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	INSTRUMENTOS	ATORES
<b>Gestão das Atividades</b>	Que Atividades de Enriquecimento Curricular existem?	Análise Documental	
	Quem decide as atividades a oferecer e porquê?	Entrevistas/Inquéritos por questionário	Direção
	Quais os critérios utilizados para a escolha das atividades? A opinião dos pais e dos alunos tem algum peso na escolha das atividades para as AEC?	Entrevistas/Inquéritos por questionário	Direção
	Existem parcerias com outras entidades/instituições?	Entrevistas/Inquéritos por questionário	Direção
	Existem orientações programáticas para as atividades? Quem as elabora?	Entrevistas/Inquéritos por questionário	Direção Técnicos das AEC
	Como são supervisionadas e avaliadas?	Entrevistas/Inquéritos por questionário	Direção Técnicos das AEC
<b>Gestão do tempo e do espaço</b>	Onde se realizam as atividades? Em que horários? Qual a duração das atividades?	Observação/ Análise Documental	
	Quem determina a gestão do tempo?	Entrevistas/ Inquéritos por questionário	Direção
	Onde gostarias que essas atividades fossem realizadas? Porquê?	Inquéritos por questionário	Alunos
<b>Gestão de materiais</b>	Quem disponibiliza e/ou patrocina os materiais utilizados? Com que fundos? Como é feita a gestão do material?	Entrevistas/ Inquéritos por questionário	Direção
	Que tipo de materiais são disponibilizados?	Entrevistas/ Inquéritos por questionário	Direção Técnicos das AEC
	Que materiais gostarias que fossem utilizados? Porquê?	Inquéritos por questionário	Alunos
<b>Profissionais de Educação/ Perfil</b>	Como são recrutados/selecionados os profissionais das AEC? Qual a formação deles? Qual o vínculo profissional?	Entrevista	Direção
	Como ingressou nas AEC deste agrupamento? Descreva o processo. Qual a sua formação? Qual o seu vínculo profissional?	Entrevistas/ Inquéritos por questionário	Técnicos das AEC
	Existe articulação entre os profissionais titulares de turma e os profissionais das AEC? Como se traduz? Mais valias e constrangimentos na articulação.	Entrevistas/ Inquéritos por questionário	Professores titulares Técnicos das AEC
<b>Perceção dos atores (alunos, EE, professores titulares, técnicos das AEC e direção)</b>	Como reagem as crianças e EE às AEC no geral?	Entrevistas/ Inquéritos por questionário	Direção Docentes Alunos
	O que sentes quando toca e tens de ir para as AEC? Tens vontade de ir?		
	Quais as atividades que as crianças gostam e não gostam? Apresente as razões.	Entrevistas/ Inquéritos por questionário	Direção Docentes EE
	Quais as atividades que o seu educando gosta e não gosta? Porquê?		
	Quais as atividades que considera mais interessantes e menos interessantes? Apresente as razões.	Entrevistas/ Inquéritos por questionário	Direção Docentes EE Alunos
	Quais as atividades que gostas? Porquê? Quais as atividades que não gostas? Porquê?		
	Sugestões de atividades.	Entrevistas/ Inquéritos por questionário	Alunos Direção Docentes EE Alunos
	Que atividades gostarias de ter? Porquê?		
<b>Mais valias e constrangimentos do programa</b>	Qual a sua opinião sobre as AEC? As crianças beneficiam com elas? O que pensa que poderia ser feito para que este projeto evoluísse?	Entrevistas/ Inquéritos por questionário	Direção Docentes EE
	Quais as mais valias na implementação do programa? Quais as maiores dificuldades na implementação deste programa?	Entrevista	Direção
	O contrato de autonomia que agora está no fim, trouxe alguma mais valia para as AEC do agrupamento?	Entrevistas/ Inquéritos por questionário	Direção Professores titulares de turma



## **Anexo 2**



### Questionário Professores Titulares de Turma

O presente questionário realiza-se no âmbito de uma investigação no Mestrado em Educação e Formação/Ramo de Especialização em Administração e Políticas Educativas da Universidade de Aveiro.

É minha intenção conhecer as opiniões dos inquiridos sobre as Atividades de Enriquecimento Curricular.

1. Qual a sua opinião sobre as AEC? As crianças beneficiam com elas?

---

---

---

---

---

---

2. Como reagem as crianças e EE às AEC no geral?

---

---

---

---

3. Quais as atividades que as crianças gostam e não gostam? Apresente as razões.

---

---

---

---

4. Quais as atividades que considera mais interessantes e menos interessantes? Apresente as razões.

---

---

---

---

5. Sugestões de atividades.

---

---

6. O que pensa que poderia ser feito para que este projeto evoluísse?

---

---

---

---

---

7. Existe articulação entre os professores titulares de turma e os profissionais das AEC?  
Como se traduz?

---

---

---

8. Mais valias e constrangimentos na articulação.

---

---

---

---

9. O contrato de autonomia que agora está no fim, trouxe alguma mais valia para as AEC do agrupamento?

---

---

---

Obrigada pela sua colaboração!



### Questionário Professores das AEC

O presente questionário realiza-se no âmbito de uma investigação no Mestrado em Educação e Formação/Ramo de Especialização em Administração e Políticas Educativas da Universidade de Aveiro.

É minha intenção conhecer as opiniões dos inquiridos sobre as Atividades de Enriquecimento Curricular.

1. Qual a sua formação?

---

2. Qual o seu vínculo profissional?

---

3. Como ingressou nas AEC deste agrupamento? Descreva o processo.

---

---

---

---

4. Qual a sua opinião sobre as AEC? As crianças beneficiam com elas?

---

---

---

---

---

---

5. Como reagem as crianças e EE às AEC no geral?

---

---

---

---

6. Quais as atividades que as crianças gostam e não gostam? Apresente as razões.

---

---

---

---

7. Quais as atividades que considera mais interessantes e menos interessantes? Apresente as razões.

---

---

---

---

8. Sugestões de atividades.

---

9. Existem orientações programáticas para as atividades? Quem as elabora?

---

---

10. Como são supervisionadas e avaliadas?

---

---

11. Que tipo de materiais são disponibilizados?

---

---

12. Existe articulação entre os professores titulares de turma e os profissionais das AEC?  
Como se traduz?

---

---

---

13. Mais valias e constrangimentos na articulação.

---

---

---

14. O que pensa que poderia ser feito para que este projeto evoluísse?

---

---

---

---

Obrigada pela sua colaboração!

## **Entrevista Direção**

Quem decide as atividades a oferecer e porquê?

Quais os critérios utilizados para a escolha das atividades?

Existem parcerias com outras entidades/instituições?

Existem orientações programáticas para as atividades? Quem as elabora?

Como são supervisionadas e avaliadas?

Quem determina a gestão do tempo?

Quem disponibiliza e/ou patrocina os materiais utilizados? Com que fundos?

Que tipo de materiais são disponibilizados?

Como é feita a gestão do material?

Como são recrutados/selecionados os profissionais das AEC?

Qual a formação deles?

Qual o vínculo profissional?

A opinião dos pais e dos alunos tem algum peso na escolha das atividades para as AEC?

Como reagem as crianças e EE às AEC no geral?

Quais as atividades que as crianças gostam e não gostam? Apresente as razões.

Quais as mais valias na implementação do programa?

Quais as maiores dificuldades na implementação deste programa?

O contrato de autonomia que agora está no fim, trouxe alguma mais valia para as AEC do agrupamento?

Qual a sua opinião sobre as AEC? As crianças beneficiam com elas?

Quais as atividades que considera mais interessantes e menos interessantes? Apresente as razões.

Sugestões de atividades.

O que pensa que poderia ser feito para que este projeto evoluísse?



### **Anexo 3**



### **Dar voz às crianças**

O Luís é um menino de 8 anos, como muitos outros da sua idade. É extremamente curioso e adora brincadeiras. Tem uma enorme capacidade de sonhar e fá-lo em todo o lado.

O Luís frequenta o 3.º ano de escolaridade. Tal como os seus colegas passa o dia na escola e frequenta as AEC de Atividade Física e Desportiva, Educação Musical, Expressão Dramática e Expressão Plástica.

### **Imagina que és o Luís:**

Estás a brincar no recreio. Toca a campainha e tens de ir para as AEC. O que sentes? Tens vontade de ir?

Quais as atividades que não gostas? Porquê?

Que atividades gostarias de ter? Porquê?

Onde gostarias que essas atividades fossem realizadas? Porquê?

Que materiais gostarias que fossem utilizados? Porquê?

**Obrigada pela tua opinião!**



### **Dar voz às crianças**

O Luís é um menino de 8 anos, como muitos outros da sua idade. É extremamente curioso e adora brincadeiras. Tem uma enorme capacidade de sonhar e fá-lo em todo o lado.

O Luís frequenta o 3.º ano de escolaridade. Tal como os seus colegas passa o dia na escola e frequenta as AEC de Pilates, Atividade Física e Desportiva, Expressão Musical e Expressão Dramática.

### **Imagina que és o Luís:**

Estás a brincar no recreio. Toca a campainha e tens de ir para as AEC. O que sentes? Tens vontade de ir?

Quais as atividades que não gostas? Porquê?

Que atividades gostarias de ter? Porquê?

Onde gostarias que essas atividades fossem realizadas? Porquê?

Que materiais gostarias que fossem utilizados? Porquê?

**Obrigada pela tua opinião!**

## **Anexo 3.1**



### **Dar voz às crianças**

O Luís é um menino de 8 anos, como muitos outros da sua idade. É extremamente curioso e adora brincadeiras. Tem uma enorme capacidade de sonhar e fá-lo em todo o lado.

O Luís frequenta o 3.º ano de escolaridade. Tal como os seus colegas passa o dia na escola e frequenta as AEC de Artes Visuais, Atividade Física e Desportiva, Educação Musical, Expressão Plástica e Liter´arte.

### **Imagina que és o Luís:**

Estás a brincar no recreio. Toca a campainha e tens de ir para as AEC. O que sentes? Tens vontade de ir?

Quais as atividades que não gostas? Porquê?

Que atividades gostarias de ter? Porquê?

Onde gostarias que essas atividades fossem realizadas? Porquê?

Que materiais gostarias que fossem utilizados? Porquê?

**Obrigada pela tua opinião!**

### **Dar voz às crianças**

O Luís é um menino de 8 anos, como muitos outros da sua idade. É extremamente curioso e adora brincadeiras. Tem uma enorme capacidade de sonhar e fá-lo em todo o lado.

O Luís frequenta o 3.º ano de escolaridade. Tal como os seus colegas passa o dia na escola e frequenta as AEC de Atividade Física e Desportiva, Educação Musical, Expressão Plástica, Liter´arte e Expressão Dramática.

### **Imagina que és o Luís:**

Estás a brincar no recreio. Toca a campainha e tens de ir para as AEC. O que sentes? Tens vontade de ir?

Quais as atividades que não gostas? Porquê?

Que atividades gostarias de ter? Porquê?

Onde gostarias que essas atividades fossem realizadas? Porquê?

Que materiais gostarias que fossem utilizados? Porquê?

**Obrigada pela tua opinião!**



## **Anexo 4**



## Questionário Encarregados de Educação

O presente questionário realiza-se no âmbito de uma investigação no Mestrado em Educação e Formação/Ramo de Especialização em Administração e Políticas Educativas da Universidade de Aveiro.

É minha intenção conhecer as opiniões dos inquiridos sobre as Atividades de Enriquecimento Curricular.

1. Qual a sua opinião sobre as AEC? As crianças beneficiam com elas?

---

---

---

---

2. Quais as atividades que considera mais interessantes e menos interessantes? Porquê?

---

---

---

3. Sugestões de atividades.

---

---

---

4. Quais as atividades que o seu educando gosta e não gosta? Porquê?

---

---

---

5. O que pensa que poderia ser feito para que este projeto evoluísse?

---

---

---

---

Obrigada pela sua colaboração!



## **Anexo 5**





## TERMO DE CONSENTIMENTO

Solicito a sua participação num estudo de investigação para obtenção do grau de mestre em Educação e Formação – Área de especialização em Administração e Políticas Educativas, na Universidade de Aveiro.

Este trabalho tem como principal objetivo conhecer a opinião da comunidade escolar sobre as Atividades de Enriquecimento Curricular. Para este estudo serão utilizados inquéritos por questionário que, naturalmente, serão respondidos de forma anónima. Será preservada e respeitada a confidencialidade no tratamento da informação recolhida.

A sua participação neste trabalho é fundamental e, neste sentido, gostaria de contar com o seu consentimento para a integração dos dados recolhidos nos questionários na investigação.

Eu, \_\_\_\_\_ abaixo \_\_\_\_\_ assinado,  
\_\_\_\_\_, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca do estudo, tomei conhecimento dos objetivos e métodos percebendo que será preservado o anonimato e confidencialidade, autorizo a integração dos dados recolhidos na investigação.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_

\_\_\_\_\_  
(Assinatura)



Solicito a sua participação num estudo de investigação para obtenção do grau de mestre em Educação e Formação – Área de especialização em Administração e Políticas Educativas, na Universidade de Aveiro.

Este trabalho tem como principal objetivo conhecer a opinião da comunidade escolar sobre as Atividades de Enriquecimento Curricular. Para este estudo serão feitas entrevistas que serão gravadas, para facilitar a transcrição das mesmas. Será preservada e respeitada a confidencialidade no tratamento da informação recolhida.

A sua participação neste trabalho é fundamental e, neste sentido, gostaria de contar com o seu consentimento para a integração dos dados recolhidos na investigação.

Eu, \_\_\_\_\_ abaixo \_\_\_\_\_ assinado, \_\_\_\_\_, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca do estudo, tomei conhecimento dos objetivos e métodos percebendo que será preservado o anonimato e confidencialidade, autorizo a integração dos dados recolhidos na investigação.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_

\_\_\_\_\_

(Assinatura)



## **Anexo 6**



**CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO**

Exm.<sup>o</sup>(<sup>a</sup>) Senhor(a) Encarregado de Educação,

O meu nome é Marta Sofia Ramires Marques e estou no momento a realizar o meu trabalho de mestrado em Educação e Formação – Área de especialização em Administração e Políticas Educativas na Universidade de Aveiro. Este trabalho tem como principal objetivo conhecer a opinião da comunidade escolar sobre as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Para este estudo, serão utilizados inquéritos por questionário que, naturalmente, serão respondidos de forma anónima. Será preservada e respeitada a confidencialidade no tratamento da informação recolhida. O momento de recolha será atempadamente acordado com a escola, e será realizado na própria escola, procurando sempre que ocorra em momentos que não interfiram significativamente com as atividades escolares do aluno. Previamente à aplicação dos questionários, será ainda obtido o consentimento de participação junto do(a) seu(sua) educando(a).

Neste sentido, gostaria que concedesse a autorização para a participação do(a) seu(sua) educando(a), preenchendo e assinando o documento em anexo. Encontro-me disponível para qualquer esclarecimento adicional, através do e-mail [a35701@ua.pt](mailto:a35701@ua.pt).

Agradeço desde já a sua colaboração!

Marta Marques

---

**DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_ abaixo \_\_\_\_\_ assinado, \_\_\_\_\_, Encarregado de Educação do aluno \_\_\_\_\_, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca do estudo, tomei conhecimento dos objetivos e métodos percebendo que será preservado o anonimato e confidencialidade dos alunos, autorizo que o(a) meu(minha) educando(a) participe na investigação.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_

\_\_\_\_\_  
(Assinatura)



## **Anexo 7**



Eu, abaixo assinado, \_\_\_\_\_, aceitei responder  
de forma voluntária a este questionário, depois de me ter sido dada autorização pelo meu Encarregado de  
Educação.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_

\_\_\_\_\_

(Assinatura)





**Anexo 8**

(folhas excel entregues no cd)

