

Ana Cristina Ribeiro Macedo de Babo
“Escola a Tempo inteiro - Contextos Intrínsecos”

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

2010

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

“Escola a Tempo Inteiro – Contextos Intrínsecos”

Ana Cristina Ribeiro Macedo de Babo

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, e realizada sob orientação da Professora Doutora Ariana Cosme.

2010

Resumo

Este trabalho de investigação centra-se no campo mais lato de pesquisa na área dos estudos curriculares procurando contribuir para uma melhor compreensão das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC's), numa escola em constante adaptação a novas realidades educativas.

Hoje a escola tem uma nova missão: garantir e prolongar novas aprendizagens, novos saberes, novas competências e iguais oportunidades a todos os seus alunos.

Um propósito que justifica, hoje, o desenvolvimento do denominado programa de Escola a Tempo Inteiro e das respectivas AEC's. um propósito que justifica o projecto de interpelação e de reflexão que nesta dissertação se pretende construir, nomeadamente quando nos deparamos com a ausência de um campo substancial de pesquisas no domínio em causa.

O presente trabalho debruça-se, então, sobre a Escola como uma instituição socializadora que, actualmente, se depara com desafios inéditos, promovendo um estudo de caso onde se confrontam dois projectos de implementação das AEC's. Não sendo um estudo representativo da realidade portuguesa é, mesmo assim, um contributo para se compreender o impacto das AEC's na vida das escolas, as vicissitudes das mesmas, a sua implementação, as perspectivas dos professores sobre as mesmas e as relações que aí se desenvolvem.

De um modo geral, constata-se que estamos perante um programa plural e contraditório que, pelo menos nesta fase inicial, parece ser mareado por vulnerabilidades diversas, quer do ponto de vista das suas propriedades conceptuais, quer do ponto de vista do estatuto dos profissionais que aí laboram. Isto não significa que não estamos perante um programa com potencialidades várias, mas tão somente perante um objecto de reflexão que importa aprofundar.



Resumé

Ce travail de recherche met l'accent sur le vaste domaine des études sur les programmes curriculaires, cherchant à contribuer à une meilleure compréhension des activités d'enrichissement des programmes, dans une école qui s'adapte constamment aux nouvelles réalités éducatives.

De nos jours, l'école a une nouvelle mission: garantir et élargir des nouvelles formes d'apprentissage, des nouveaux savoirs, des nouvelles compétences et l'égalité d'opportunités à tous ces élèves.

Une mission qui justifie, aujourd'hui, le développement du dénomé programme d'école à plein temps et les respectives AEC's. une fin qui justifie le projet d'interpellation et réflexion, que l'on prétend construire dans cette dissertation, notamment quand nous nous retrouvons face à l'absence dans un champ substantiel de recherche dans le domaine en cause.

Le présent document se concentre donc, sur l'école comme une institution socialisante qui actuellement se confronte à des défis inédits, visant la promotion d'une étude de cas où se confrontent deux projets d'application des AEC's. Ceci n'étant pas une étude représentative de la réalité portugaise c'est néanmoins un contributeur à la compréhension de l'impact des AEC's dans la vie scolaire, les vicissitudes de celles-ci, son application, les perspectives des professeurs sur celles-ci et les relations qui s'y développent.

Généralement, on constate l'existence d'un programme pluriel et contradictoire qui du moins au début paraît être miné par des diverses failles tant du point de vue conceptuel, que du point de vue du statut des professionnels qui y travaillent. Cela ne veut pas dire que ce programme a des potentiels variés mais si qu'il est un objet de réflexion qu'il importe d'approfondir.



Abstract

This work inserted in the widest research field of the curricular studies, aims to contribute to a better understanding concerning the Curricular Enrichment Activities (CEA), within a School in permanent development required by the new Educational realities, raising a few questions about the problems caused by “full time school”.

School has, today, a new mission – guarantee and enlarge new contents, provide a new kind of knowledge and make sure the children acquire new competences.

It's a target that, nowadays, justifies the improvement of the so called Full Time School program including the CEAs. It's a target that justifies the interpellation and reflection project I'm trying to build in this article of mine, essentially because there's no substantial research about the domain in question.

This paper focuses School as a socializing institution, facing new challenges. It presents a case study where two CEAs implementation projects are confronted. Though this study does not represent substantially the Portuguese reality, it may help us understand the impact these activities have upon School – the difficulties in their implementation, the teachers' and the parents' expectations and the relationships developed among all the people involved.

Generally speaking, we may assume that we are facing a plural and controversial program that, at least in this initial stage, seems to be marked by different vulnerabilities, not only in what concerns its conceptual characteristics but also in what concerns the Statute that rules the Professionals who have created it.

This does not mean we are just facing a program with lots of potentialities. We are, above all, facing an object of reflection that must be deeply explored.



Agradecimentos

Quero deixar um agradecimento especial à minha orientadora Ariana Cosme, pela disponibilidade sempre revelada, pelo estímulo, pela compreensão, pela amizade e confiança demonstradas e entusiasmo revelado por esta dissertação, e sobretudo, pelas críticas e sugestões relevantes feitas durante a orientação.

Ao professor Rui Trindade que de uma forma informal me foi apoiando para não abandonar este caminho, mostrando-me que a “luz no fundo do Túnel” existe.

À minha família, pelo apoio incondicional que me deram, em especial à minha mãe pela paciência e grande amizade com que sempre me ouviu e a sensatez com que sempre me apoiou.

Às minhas colegas de Mestrado, e Amigas Mariana Rebelo e Sílvia Neves pela excelente relação pessoal, por toda a colaboração, apoio e amizade e pela ajuda e intercâmbio de ideias e informação durante esta caminhada.

Aos meus amigos que me foram perguntando pelo trabalho e que me foram estimulando pela confiança em mim depositada, fazendo-me acreditar que era possível chegar ao fim com sucesso.

Por fim gostaria de estender os meus agradecimentos a todos aqueles que anonimamente me foram ajudando, fornecendo informações, ideias e críticas, algumas das quais essenciais para a prossecução deste trabalho.

A todos, um muito obrigada.



Índice de abreviaturas

AEC's – Actividades de Enriquecimento Curricular

ETI – Escola a tempo inteiro

PCE - Projecto Curricular de Escola

PEE - Projecto Educativo de Escola

ME – Ministério da Educação

PAA – Plano Anual de Actividades



Índice

Introdução 1

1.^a Parte

Desenho do Estudo

Escolha do tema/Objecto do Estudo6

2.^a Parte

Pesquisa Teórica

Capítulo I

A Infância13

1. O Conceito de Infância15

1.1. A Infância na Modernidade17

1.2. A Pós-Modernidade e a Reinstucionalização da Infância19

Capítulo II

A Escola e a Infância25

A Escola no Estado Novo: entre o endoutrinação.26

A democratização da sociedade portuguesa e a Escola: Questões e perspectiva.....29

Escola e contemporaneidade: Que desafios?33

Capítulo III

A Escola a Tempo Inteiro40

1. Fundamentos de um Projecto40

2. Linhas gerais do projecto Escola a Tempo Inteiro43

3. O que são na realidade as AEC?46

4. Leituras críticas acerca do projecto da «Escola a Tempo Inteiro»50



3.^a Parte

Pesquisa Empírica

1. Metodologia e Procedimentos	57
2. Objectivos do Estudo	58
Opções metodológicas	59
Estratégia de Investigação	61
Instrumento de recolha de dados	62
Caracterização dos contextos-alvo de investigação	67
Sujeitos-alvo	69
Análise e discussão dos Resultados	69
Habilitações académicas e Selecção dos Candidatos	72
Planificação das Actividades	73
Monitorização de Actividades	76
Relação entre Parceiros	79
Valorização Pessoal	81
Implementação	83
Aspectos Positivos	84
Aspectos Negativos	86
g. Sentido e Valor Educativo	88
Conclusão	90
Bibliografia	96
Anexos:	
Anexo 1 – Decreto lei	
Anexo 2 – Roteiro das entrevistas	
Anexo 3 – Quadro de análise das entrevistas	
Anexo 4 – Transcrição das entrevistas	



Introdução

Foi longo o processo do reconhecimento social da Infância, enquanto etapa específica do desenvolvimento humano. Imersa nos meandros sócio-culturais, que começaram por a encarar como uma mera fase do crescimento do adulto, onde a criança não passava de um '*homúnculo*', só a partir das ideias iluministas, que marcaram decisivamente a cultura ocidental, a infância começou paulatinamente a adquirir o estatuto de estágio próprio do desenvolvimento humano. A partir de então os progressos foram-se acentuando até ao culminar do reconhecimento oficial expresso na Declaração dos Direitos Universais da Criança, aprovados pela em Assembleia Geral da UNICEF a 20 de Novembro de 1959.

Os direitos da Liberdade, Igualdade e Solidariedade, propalados pela Revolução Francesa, abalaram definitiva e decisivamente os alicerces da sociedade ocidental, fazendo com que a infância sobressaísse progressivamente do anonimato, da zona cinzenta em que se encontrava.

Contributos posteriores de psicólogos como Vygotsky, Piaget, Wallon e Bruner, entre outros, vieram consolidar este entendimento, afirmando a infância como um período fundamental do desenvolvimento humano, um período específico, onde as condições concedidas à criança poderiam influenciar decisivamente todo o seu processo de desenvolvimento posterior. Do mesmo modo, o contributo de autores, no domínio da Sociologia da Infância, como Sarmiento (2004) ou Ferreira (2000) tem vindo a acentuar, igualmente, o papel das crianças como seres portadores de saberes e produtores de cultura, o que deverá ser entendido como condição educativa primeira que não podendo justificar a demissão dos docentes não poderá justificar, também, acções mais ou menos explícitas de domesticação dos discentes.

O reconhecimento da criança como cidadã que é um reconhecimento que se constrói ao longo de todo o século XX, fruto das transformações históricas e políticas do mundo em que vivemos é, assim, um dos factos marcantes da

História Contemporânea, o qual, no entanto, terá que ser compreendido em função de um conjunto contraditório de interpretações que marca, hoje, as discussões e as reflexões sobre a infância. Discussões e reflexões estas que ocorrem num contexto em que as instâncias de socialização tradicionais enfrentam desafios vários, decorrentes da sua inserção num mundo que vive alterações sem precedentes, quer do ponto de vista da sua amplitude, quer do ponto de vista da velocidade das mesmas. No caso da família, tais desafios passam também pelo modo como estes, hoje, se estruturam, pela inserção das mulheres no mundo laboral e pelas exigências a que este mundo submete os seus membros adultos.

Deste modo a escola viu juntar-se à sua principal função que é a de promover a socialização cultural das gerações mais jovens, a missão de guarda, de *refúgio assistencial* para milhares de jovens que, não tendo onde ficar no período pós-escolar, ficam na escola, a qual tem o risco de ser assumida como uma espécie de *prisão dourada*.

Deste modo, a escola a tempo inteiro, mais do que voltada para os alunos, para a educação da infância, serve os interesses assistenciais e de vigilância, que os pais e a comunidade não podem ou não são capazes de exercer. A família e a comunidade tendem, assim, a alienar na escola parte das suas responsabilidades educativas, o que, em nosso entender, necessita de ser questionado e objecto de problematização.

É precisamente no questionar do sentido da escola a tempo inteiro, que se justifica o nosso trabalho, o qual dividimos em três partes complementares: uma de apresentação do estudo, outra de fundamentação teórica e uma terceira relacionada com o trabalho de pesquisa realizado.

Na primeira parte, procedemos à contextualização e delimitação do problema e à definição dos objectivos e das metodologias. Especificámos as intenções do estudo face à problemática da escola a tempo inteiro e definimos as estratégias a desenvolver para reflectir sobre esta medida.

A segunda parte, a da fundamentação teórica foi desenvolvida através de três capítulos, sendo que no primeiro deles começámos por analisar as vertentes conceptuais da infância e o seu desenvolvimento ao longo dos tempos. Um melhor entendimento acerca da infância na pós-modernidade que vivemos, fica, em nossa opinião, melhor fundamentado se alicerçado numa perspectiva holística que nos possibilite compreender a evolução da mesma e a respectiva contextualização no âmbito das estruturas sociais.

O segundo capítulo centrou-se na análise da relação entre a infância e a escola. Sendo em que é nesta instituição que as crianças vivem numa parte decisiva do seu tempo de vida, importava reflectir sobre o papel da escola como instituição de socialização educativa. Centrando-nos mais numa perspectiva nacional, começamos por analisar o papel da escola durante o Estado Novo, comparando, depois, com o seu papel na sociedade democrática do pós 25 de Abril.

O terceiro capítulo debruçou-se sobre análise do projecto 'escola a tempo inteiro'. Analisámos os respectivos fundamentos normativos e ideológicos que sustentam um tal projecto, as estratégias da sua implementação e os fundamentos sociais que os respectivos criadores procuraram atribuir-lhe.

A terceira e última parte debruça-se sobre o trabalho de pesquisa onde, através de um conjunto de entrevistas procurámos identificar e reflectir sobre o entendimento de um grupo de professores a trabalhar nas AEC (actividades de Enriquecimento Curricular), que são as medidas sustentadoras do projecto da 'escola tempo Inteiro, para, através da análise comparativa das suas opiniões podermos discutir os fundamentos e a própria exequibilidade do projecto. Foi uma pesquisa que fundamentámos numa metodologia de pesquisa de tipo qualitativo, procurando enquadrar as opiniões dos inquiridos num conjunto de categorias previamente traçadas e que presidiram à construção do instrumento de recolha de dados, neste caso a entrevista.

As conclusões vieram mostrar de algum modo, as fragilidades do projecto, acentuando a perspectiva já anteriormente referida de a 'escola a Tempo

Inteiro' parecer ser uma medida mais dirigida para satisfazer as necessidades das famílias, do que propriamente a educação das crianças a que se destina.

No final do estudo fica-nos a sensação que a 'Escola Tempo Inteiro', sendo embora uma das medidas educativas mais emblemáticas dirigidas ao primeiro ciclo do nosso ensino básico, parece estar longe de satisfazer os reais e mais profundos interesses educativos da infância a que se destina. Surgiu como imposição normativa, e acima de tudo, como uma resposta 'pronta-a-vestir' que visassem responder às exigências de uma sociedade que tendo dificuldade em resolver problemas educativos e sociais das crianças que nela habitam remete para a escola a solução exclusiva dos mesmos.

1.^a Parte

Desenho do estudo

1. Escolha do tema/Objecto do Estudo

O programa «Escola a Tempo Inteiro» que o Despacho nº 12591/2006 institui é uma das medidas de política educativa mais emblemáticas que se fizeram sentir no 1º ciclo do Ensino Básico.

Trata-se de uma medida que é justificada, no âmbito do próprio normativo legal que a propõe, como necessária *“para o desenvolvimento das crianças e conseqüentemente para o sucesso escolar futuro”*, dada a urgência em *“adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias e à necessidade de garantir, com alguma eficácia, que esses tempos sejam pedagogicamente enriquecedores e complementem as aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas”*.

De acordo com o referido normativo (o despacho nº 12591/2006) pretende-se que a Escola garanta novas aprendizagens, contribuindo para desenvolver novas competências e gerar saberes diversos, numa perspectiva de igualdade de oportunidades já que essa mesma escola terá que se adaptar quer às necessidades sociais das famílias, quer às necessidades culturais das crianças.

Foi neste sentido que foram criadas as Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC's) que pretendendo proporcionar, a todos os alunos, o contacto com novas áreas de conhecimento, desde logo viram o seu usufruto não se assumir como universal.

O projecto da *“Escola a Tempo Inteiro”* e as *Actividades de Enriquecimento Curricular* que lhe são afectas surgem, com efeito, enroupadas de iniciativa pertinente que vem dar resposta às actuais preocupações de índole social, cultural e educacional, da sociedade portuguesa contemporânea.

Tal pressuposto encontra justificação, entre outros argumentos, quer no impacto social e educativo atrás enunciado, quer na assunção de uma política

de equidade social, na medida em que permite o acesso gratuito a uma variedade de experiências educativas a todas as crianças, independentemente da sua origem ou condição socioeconómica.

No entanto, não obstante às eventuais vantagens que se atribuem a esta iniciativa importa reconhecer as incertezas e dúvidas que pairam sobre a mesma, nomeadamente no que concerne à sua efectiva exequibilidade, quer pela manifesta complexidade que tal iniciativa encerra, quer pela fragilidade dos eixos estruturais, operacionais e logísticos que a sustentam, quer ainda pelas ambiguidades decorrentes da maneira como foi implantada.

Porque trabalhamos no referido projecto, vivenciando no quotidiano as dúvidas e contradições anteriormente relevadas, desde logo nos surgiu a motivação para reflectir sobre o impacto sócio-educativo da medida em questão, a partir das questões que o quadro da fig.7 revela.

Dimensões do estudo	Questões Orientadoras
Concepção	Como é que os actores educativos interpretam as linhas orientadoras das AEC'S?
	Quais as suas finalidades? Como as definem?
Implementação	De que modos estão as escolas a gerir as AEC'S?
	Que mecanismos/estratégias e soluções apresentam as escolas para superar as dificuldades e responder aos desejos despoletados pela implementação das AEC'S?
Actores	Como é que os/as professores/as titulares percebem as actividades de enriquecimento curricular, do ponto de vista do seu contributo para a educação e as aprendizagens dos seus alunos?
	Como é que os professores responsáveis pelas AEC'S a percebem as AEC's? Que importância lhes atribuem? Como se sentem enquanto profissionais?
Reflexão da Política Educativa	Foi uma medida a pensar na educação das crianças ou nas necessidades das famílias?
	Será que este alargamento do tempo escolar, não vai contribuir para

	que aqueles, que afinal nunca têm opção, vejam a sua infância e a sua educação penalizadas pelo processo?
--	---

Como se constata, no projecto de pesquisa a desenvolver, que se pretende é analisar e compreender através de um estudo de caso, alguns dos modos de operacionalização que, nos agrupamentos de escolas, se têm vindo a desenvolver, de forma a concretizar o projecto de «Escola a Tempo Inteiro».

Tratou-se de uma opção face à diversidade das opções possíveis, que tem sempre subjacente um conjunto de razões, mais objectivas umas, mais subjectivas outras. No nosso caso, a razão que justificou a escolha do tema teve a ver com uma dupla ordem de factores. Em primeiro lugar, e numa perspectiva mais subjectiva, pesou o facto de estarmos a trabalhar no Projecto '*Escola Tempo Inteiro*' e, conseqüentemente, vivenciarmos no quotidiano algumas das suas contradições, o que, à partida, pode constituir fonte de motivação para uma análise mais detalhada das mesmas e procura de plausíveis soluções alternativas.

Outro factor de ordem mais objectiva, e de cariz essencialmente político-pedagógico, prende-se com a necessidade de interpelar o projecto de Escola a Tempo Inteiro quanto ao tipo de resposta educativa que constitui, às motivações que o justificam e ao impacto do mesmo.

Acresce a tudo isto um outro motivo de cariz socio-pedagógico que se relaciona com o elevado tempo de permanência a que a criança agora é obrigada a estar na escola. São praticamente oito horas consecutivas no mesmo espaço. E pese embora o carácter lúdico com que foram apresentadas muitas das actividades do Projecto, tal não nos parece suficiente para iludir os efeitos menos positivos de uma permanência num espaço que, à partida, é obrigatório e, conseqüentemente, de carácter compulsivo, mesmo que as AEC's sejam de frequência opcional. A importância do espaço físico, nomeadamente escolar, no contexto da relação pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem tem sido

relevada por diversos investigadores (Domènech e Viñas, 1997; Del Dujo e Muñoz Rodríguez, 2004; Viñao Frago, 2004; Thiesen, 2006), que chamam a atenção para a necessidade de este ser racionalmente diversificado, atraente e motivador, pois que *todos os espaços influem no que fazer quotidiano e não só aqueles em que desenvolve de uma forma mais directa o trabalho do professor*” (Domènech e Viñas, 1997:39).

Para além da permanência eventualmente excessiva no mesmo contexto físico, por si só cansativa e pouco atraente, acresce outro factor não menos importante que tem a ver com o tempo que a criança passa na escola. Questiona-se assim se a possível hiperescolarização (Cosme e Trindade, 2006:18) a que se está votando a infância não colidirá com a Declaração dos Direitos da Criança, adoptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal a 21 de Setembro de 1990, nomeadamente nos artigos 12 e 31.

Por outro lado, ainda, o modo como o projecto está a ser implementado pode levar-nos a questionar a justeza desta redefinição do procedimento de "administração simbólica da infância" (Sarmiento, 2004:15), da justeza sócio-educativo e pedagógica de que o mesmo se reveste, esta última igualmente questionada por Cosme e Trindade (2007).

Todas as razões enunciadas, aliadas às vicissitudes diversas relacionadas com a implementação do projecto, justifica que se questione o projecto, motivando-nos para analisar as suas potencialidades e as suas principais lacunas.

Como principais limitações no desenvolvimento do projecto surge o seu curto período de implementação e, conseqüentemente a falta de suporte bibliográfico que fundamente uma análise mais detalhada nas diversas variáveis que comporta. De facto, para além do trabalho crítico desenvolvido neste âmbito por Cosme e Trindade, quer através de análises na 'Página' da Educação, quer através do seu recente livro, pouco mais se obtém de na análise deste assunto. É uma lacuna que constitui uma notória limitação, que procurámos colmatar com a nossa reflexão na e sobre a acção que temos vindo a desenvolver e com a opinião dos elementos entrevistados.

A organização da fundamentação teórica, como referimos na introdução, obedeceu ao propósito de analisar a construção do conceito de infância, focalizando-se em três momentos essenciais: até à modernidade, durante esta e, agora, na pós-modernidade, onde se impõe uma reconceptualização do mesmo.

Depois, e porque grande parte do tempo de vida das crianças, se passa, hoje, dentro dos muros da escola, analisou-se o modo como a infância tem sido encarada na escola portuguesa do primeiro ciclo, desde os tempos do Estado Novo, altura em que tal escolaridade se tornou obrigatória, até aos nossos dias. Foi um capítulo desenvolvido em função de três dimensões:

- . na análise da vertente ideológica que presidiu à relação da escola com a infância durante a vigência do Estado Novo, uma relação fortemente instrutiva e de uma axiologia baseada na trilogia Pátria, Deus e Família e nos valores da disciplina e obediência;

- . nas mudanças paradigmática para os valores de uma educação democrática após o 25 de Abril, onde se vislumbra um conjunto de contradições e equívocos que constituem objectos de reflexão e discussão vários e diversos;

- . nas exigência de uma educação para os dias de amanhã, consolidada num projecto de cidadão previamente traçado e planeado, com todas as estruturas da comunidade educativa e que tenha como pressuposto fundamental os reais interesses da infância e não, apenas, os interesses de outros actores sociais, por legítimos que estes sejam.

O terceiro capítulo analisou com maior especificidade o programa da denominada 'Escola a Tempo Inteiro'. Procedeu-se ao respectivo enquadramento e fundamentação normativa, procuraram-se os fundamentos axiológicos e ideológicos, as razões sociais e educativas, para, numa análise final, se compararem as suas linhas estratégicas e operacionais com a realidade da respectiva implementação.

Este trabalho de fundamentação teórica teve, quanto a nós, o senão da escassez da bibliografia que, dadas as circunstâncias de o projecto ser ainda recente, não é tão abundante como seria desejável.

2.^a Parte

Pesquisa Teórica

Capítulo I

A Infância

A Infância

O que é a infância e como é que este período de vida de cada ser humano tem vindo a ser entendido ao longo dos tempos é uma problemática que nos remete para respostas distintas e para diferentes ângulos de abordagem da mesma. Se para uns a infância não passa de uma etapa da vida onde a criança é considerada como um adulto em miniatura, para outros ela é essencialmente uma fase da vida onde reina a fantasia e a liberdade enquanto para outros a infância se apresenta como um período em que a criança vai ser preparada para o futuro. Qualquer que seja a perspectiva que se assuma ela representa sempre uma interpretação sócio-cultural, histórica e política, que sustenta o entendimento contextualizado do que é a infância, já que esta se apresenta como um constructo social (Postman, 1999).

Por isso, procurar uma resposta para o conceito de infância obriga a uma contextualização das referências que sustentam tal conceito e a uma reflexão sobre o mesmo. De facto, como refere Silveira (2000), a conceptualização da infância prende-se fundamentalmente com os paradigmas do contexto histórico em que se enquadra a reflexão sobre essa problemática, prendendo-se com a perspectiva que a sociedade e os adultos, em geral, com a importância que lhe conferem ou com as representações perfilham que a enquadram.

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem, quer ao discurso comum, quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo anacrónico a à mutação da primeira à segunda edição de *l'Enfant et la famille*. (Pinto e Sarmento, 1997:33)

Na opinião de Silveira (2000), tudo isto faz com que possamos afirmar que não existe uma única concepção de infância. Pelo contrário, a concepção de infância assume diversos contornos e é objecto de diferentes abordagens conceptuais, de acordo com os referenciais que sustentam o seu entendimento e estudo.

Se é certo que foi a partir do humanismo renascentista que a infância começou a ser vista como um período singular do ciclo de vida humano, também é certo que a visibilidade e reconhecimento das crianças com actores sociais é algo que acontece a partir da segunda metade do séc. XX no países do mundo ocidental.

As transformações sociais verificadas com a revolução industrial e consolidadas após a Segunda Guerra Mundial, nomeadamente no que respeita à estrutura familiar e ao ingresso da mulher no mundo do trabalho, vieram alterar a situação da infância no mundo ocidental, exigindo novas respostas e apelando a novas situações.

Tal com refere Report Card 8 da UNICEF (2008), após durante séculos a crianças ter encontrado no seio da família o seu 'habitat' natural no que respeita à educação e cuidados, tal situação está alterada, já que tal actividade decorre agora fora de casa, com um envolvimento cada vez maior de governos e empresas privadas. Tal situação faz com que a geração actualmente em formação nos países da OCDE possa ser considerada como "*a primeira em que uma maioria passa uma grande parte dos seus primeiros anos de vida não nas suas casas com as respectivas famílias, mas em algum tipo de estrutura de cuidados de infância*" (UNICEF, 2008:3), destacando-se, entre tais estruturas, as creches, os jardins-de-infância e a escola.

As respostas encontradas nos diversos países estão longe de estar concluídas, variando o seu padrão de país para país, encontrando-se igualmente distantes de consenso.

Face a tal situação, nada mais curial do que procurar entender o conceito de infância para, a partir da sua própria evolução histórica e cultural podermos encontrar as linhas definidoras de uma acção congruente com as contradições próprias de uma sociedade que, acentuando o conhecimento, parece tantas vezes minimizar os afectos, as emoções, a própria dimensão humana do processo educacional.

1. O Conceito de Infância

Tal como acabamos de defender, o conceito de infância não só é conceito controverso, como acaba por ser um conceito relativamente recente na história da humanidade. De facto, a infância enquanto categoria social e as crianças como actores sociais concretos, só muito recentemente adquiriram visibilidade. Coube, entre outros, à Sociologia da Infância (Sarmento, 2007) um papel decisivo neste âmbito, onde três grandes correntes teóricas se destacaram: a estrutural, a interpretativa e a crítica.

Enquanto a primeira corrente teórica afirma fundamentalmente que "*a infância como uma categoria geracional, que, analisadas dentro de uma perspectiva macro-estrutural, se relaciona com as outras gerações*" (Santana, 2007:12), apresentando como temas centrais a análise das imagens históricas da infância, as políticas públicas, e os direitos das crianças, a corrente interpretativa acentua a perspectiva de que "*as crianças integram uma categoria geracional permanente, mas que estas constroem processos de subjectivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida*" (Marchi e Sarmento, 2007:2). Por seu turno, a corrente crítica "*sustenta a concepção de que a infância é, simultaneamente, uma construção histórica, um grupo social oprimido e uma 'condição social - grupo que vive condições especiais de exclusão*" (Marchi e Sarmento, 2007:2).

Pese embora o modo diferente de focalizar a infância em cada uma das correntes teóricas, há, todavia, um conjunto de elementos cruciais que lhes são comuns e que contribuem para a fundamentação do conceito de infância. De entre tais elementos, que James e Prout (1990:8) categorizam em seis, destacamos a concepção da infância enquanto constructo social, a importância de estudar as relações das crianças e as suas culturas pelo seu próprio valor intrínseco, e não pela perspectiva do adulto, e a infância enquanto fenómeno de '*dupla hermenêutica*', a exigir, como tal, um processo de reconstrução na sociedade.

Tais elementos comuns parecem-nos importantes, porque nos permitem compreender melhor o conceito de infância, por um lado, e analisar com maior propriedade a sua evolução ao longo dos tempos, por outro, ao mesmo tempo que nos possibilita compreender a apropriação do mundo adulto pelo mundo da infância.

Foi sobretudo com os estudos de Ariés (2001) que a infância assumiu efectiva visibilidade na preocupação do mundo ocidental. E se este estudo apresenta notórias limitações, não deixa de ser pioneiro sobretudo na chamada de atenção para a infância enquanto constructo social. Analisando a existência da infância através da arte medieval, Ariés, acaba por concluir que

Remetidas para o limbo das existências meramente potenciais, durante grande parte da Idade Média as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial. Apêndices do gineceu, pertenciam ao universo feminino, junto de quem permaneciam, até terem capacidade de trabalho, de participação na guerra, ou de reprodução, isto é, até serem rapidamente integrados na adultez precoce (Sarmiento, 2004:11).

Com uma perspectiva mais alargada, Heywood (2004) analisa a infância desde a Idade Média aos nossos dias, numa afirmação entre a vida da criança e as condições materiais e culturais.

Os estudos de Ariés, iniciados na década de 60 acabaram por chamar a atenção para a necessidade de reflectir sobre a natureza da infância, a natureza da relação entre pais e filhos e o papel da escola, relevando o carácter mutante e de invisibilidade que revestiu a infância. A sua obra veio, por isso, alterar as concepções sobre a infância, já que, de acordo com Dreitzel (1973) até à década de 60 a criança era encarada como um ser incompleto, cuja evolução seria fruto de estímulos diferenciados, até se transformar num adulto maduro, racional e mesmo socialmente autónomo. Trata-se de uma concepção de infância que define a criança de forma deficitária, acentuando a respectiva imaturidade biológica (Schneider, 2004). Nesta perspectiva e de acordo com Sarmiento (2007), podemos afirmar que a criança era essencialmente definida por aquilo que efectivamente não era, ou seja, pelo aspecto negativo, pela ausência do que ela não possuía em relação ao adulto.

Esta maneira de encarar a infância sofreu alterações com o advento da modernidade, onde independentemente das contradições e tensões que nesse tempo marcam o olhar sobre as crianças, a infância adquire uma visibilidade social sem precedentes.

É verdade que a modernidade estabeleceu uma norma da infância, em larga medida definida pela negatividade constituinte: a criança não trabalha, não tem acesso directo ao mercado, não se casa, não vota nem é eleita, não toma decisões relevantes, não é punível por crimes (é inimputável) (Delgado e Muller, 2006:17)

Ainda que tenha sido, também, com a modernidade que com o advento da Escola e da afirmação da Pedagogia que se começa a pensar a infância como uma etapa singular do ciclo de vida humano.

1.1. A Infância na Modernidade

Foi a partir do tempo histórico que o Iluminismo demarcou que se encontra a génese da Modernidade e do projecto político que o mesmo inaugura. Um projecto que, segundo Fernandes (2003, pág.8)

“Encontra na trindade constituída pela Razão, pelo Individuo e pelo Estado a matriz que lhe permite legitimar a ordem civilizacional. Política e epistemológica emergente no séc. XVIII.”

Ordem essa em função da qual se explica a emergência da Escola como instituição educativa incontornável no mundo em que vivemos. Por isso é que Tomás Tader da Silva (1997) considera que a Escola é a instituição moderna por excelência, já que não só é portadora dos valores e dos desígnios da Modernidade, como ainda, lhe coube difundir e divulgar esses valores e esses desígnios, contribuindo para afirmar a centralidade da ideologia do progresso que, em larga medida, justificou a instrução como modo de produção pedagógica da Escola nos seus primórdios.

Começa assim a verificar-se uma progressiva assumpção do dever de instruir por parte dos Estados que, assim, vão institucionalizando a frequência da Escola como um direito e um dever.

É neste sentido que a afirmação social da infância se encontra profundamente vinculada à afirmação da Escola nas sociedades contemporâneas, já que se altera a relação das crianças com as respectivas famílias e comunidades.

A esta *institucionalização educativa da infância* (Ramirez, 1991) acresce ainda, o contributo dado pelo carácter positivista e racional da modernidade que, com o surgir das ciências humanas nos finais do século XIX, princípios do século XX acabou por trazer novas referências, que contribuíram para alterar a compreensão da infância, podendo mesmo afirmar-se que "*a ideia da infância é uma ideia moderna*" (Ibidem).

A nível pedagógico, a modernidade apresenta-nos desde logo uma dupla perspectiva: por um lado, uma visão romântica da infância, cuja natureza é essencialmente boa, e onde a criança aprende com prazer e em contacto com a natureza, como nos revela o L'Émile de Rousseau; por outro, as pedagogias de cariz Montaigneano, centradas no dever e no esforço. É a presença da dicotomia referida por Ariès (1981) da criança-anjo, natural, inocente, face à criança-demónio, rebelde, caprichosa, disparatada (Sarmiento, 2004)¹.

Não se fica por aqui, no entanto o papel da modernidade no que à institucionalização da infância diz respeito; ela vai desenvolver igualmente todo um conjunto de procedimentos que irão ser os elementos sustentadores daquilo que Sarmiento denomina de '*administração simbólica da infância*' e que tem a ver com "*um certo número de normas, atitudes procedimentais e prescrições nem sempre tomadas expressamente por escrito ou formalizadas, mas que condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade*" (Sarmiento, 2004:9). São atitudes e procedimentos que se prendem com o que a criança deve ou não deve fazer, os lugares que deve ou não frequentar, as

¹ Ariès refere esta dicotomia denominando o primeiro modelo de *criança-biblot* e o segundo de *criança-irracional*.

horas em que deve participar ou não na vida colectiva, a sua relação com os pares e adultos, enfim, todo esse vasto conjunto de atitudes que acabam por configurar o *'ofício de criança'* (Chamboredon e Prévot, 1982; Sirota, 1994; Sarmiento, 2000, citados por Sarmiento, 2004:13).

A modernidade vai assim engendrar um conjunto de mecanismos² que irão ser os pilares da procura de uma infância global que, apesar desse carácter globalizador, não consegue promover as tão desejadas igualdades, antes engendra nas suas próprias contradições e incongruências "*as desigualdades inerentes à condição social, ao género, à etnia, ao local de nascimento e residência, ao subgrupo etário a que cada criança pertence*" (Idem:14).

1.2. A Pós-Modernidade e a Reinstucionalização da Infância

Ao criar e institucionalizar social, política e culturalmente o conceito de infância, a modernidade criou também, nas contradições que a caracterizaram, as condições para uma Reinstucionalização da infância, característica da pós-modernidade.

A reinstucionalização da infância é uma exigência face à complexidade da pós-modernidade, face à alteração de valores e paradigmas sociais, económicos e culturais, face à globalização da sociedade do conhecimento.

De facto, face à dispersão da modernidade, às contradições engendradas quer pelas certezas do conhecimento que o positivismo acalentou, quer pela racionalização e subjectivação que a caracterizam, importante se tornava encontrar as vertentes orientadoras do novo paradigma, que será, inevitavelmente complexo.

O universo pós-moderno será, inevitavelmente complexo. Ele verá perder-se o sentimento de certeza; reconhecerá o carácter instável de todo o conhecimento; estabelecerá mediações entre os factos contraditórios;

² Tais mecanismos, anteriormente referidos, são, entre outros, a criação da escola, o recentramento do núcleo familiar no cuidado dos filhos, a produção de disciplinas e saberes periciais, a promoção da administração simbólica da infância e o aparecimento de novos instrumentos e agências reguladores (Convenção dos Direitos da Criança, UICEF, OIT; OMS...).

continuando a fazer descobertas, integrará os saberes, não rejeitará os progressos do período moderno, mas articulá-los-á. Tal é, em perspectiva, a nova etapa que se desenha nos caminhos do conhecimento (Pourtois e Desmet, 1999:28)

É precisamente esta complexidade da sociedade do conhecimento, que se afirma quer através da necessidade de permanente mediação, quer através das rupturas sociais que se vão estabelecendo, (a ruptura na crença da razão, no sentido do progresso, na hegemonia dos valores ocidentais ou a ideia do trabalho como base social), quer, ainda, através da emergência de novos modelos económicos, quer finalmente, através da influência da globalização que irá explicar a reinstitucionalização da infância como fenómeno típico da pós-modernidade.

As instâncias através das quais as crianças têm sido socialmente inseridas na sociedade percorrem os seus trajectos de crise e são redefinidos procedimentos de administração simbólica da infância. Há, deste modo, um processo de reinstitucionalização, isto é, o lugar social imputado às crianças não é já idêntico ao de outrora (Sarmiento, 2004:15)

Diversos são os elementos, constructos e/ou atitudes que têm vindo a ser apontados como vectores identificativos desta reinstitucionalização, destacando-se, entre outros, o novo papel que se atribui à infância na relação entre esta e o mundo do trabalho, e, subsequentemente entre esta e as novas dinâmicas económicas das sociedades em que vivemos. Se é certo que o trabalho infantil, com a sua dimensão de exploração da infância, se transferiu para os países periféricos e subdesenvolvidos, graças à deslocalização das indústrias anteriormente sustentadoras da economia do mundo ocidental, não será menos certo que a infância continua a desempenhar um papel importante no mundo económico. O recurso às crianças no mundo do marketing e da publicidade e do consumo é um dos exemplos mais visíveis do processo de reinstitucionalização da infância.

Com um papel importante no universo do consumo e da economia, a criança vê-se transportada para tal domínio, através da publicidade consumista, entrando assim para uma situação que a modernidade havia condenado e tentado erradicar. (Sarmiento, 2002, citado por Protásio, 2005) chama a tenção para a necessidade de uma redefinição do conceito de trabalho infantil, considerando que a criança que estuda também trabalha e,

consequentemente, se a obrigam a passar demasiadas horas no contexto escolar poderá estar em causa um sinal de exploração infantil.

Outro sinal não menos importante desta reinstitucionalização da infância prende-se com o papel da escola na infância. Assumido na modernidade como factor de socialização e preparação da criança para o seu contributo futuro e eficaz na sociedade, a escola visibiliza-se agora "*como o palco das trocas e disputas culturais, que sendo inerentes a uma sociedade cosmopolita e de circulação facilitada das populações, não deixam por vezes de ser violentas*" (Sarmento, 2004:16). Aberta '*democraticamente*' a todos, a escola massificada não foi capaz de responder às necessidades que esta massificação lhe trouxe, nomeadamente através do sucesso dos alunos e da resposta eficaz às suas diferenças e necessidades culturais. Pelo contrário, a escola pós-moderna tem sido factor de aprofundamento dessas mesmas desigualdades e insucessos, radicalizando as diferenças e sendo, por isso mesmo, factor "*de 'turbulência' dos contextos educativos organizacionais de acção educativa e em indicadores de insucesso escolar e de disrupção comportamental*" (Ibidem). O papel da escola, que analisaremos mais detalhadamente noutra parte deste trabalho, torna-se assim uma das faces visíveis da reinstitucionalização da infância na pós-modernidade. Como veremos então, o aumento cada vez mais notório da permanência da infância na escola, com a consequente ausência de casa e do contacto familiar, traduz uma reestruturação da família na pós-modernidade, sinal inequívoco da reinstitucionalização da infância.

Com efeito, se na modernidade a família era encarada como o ambiente '*natural*', de protecção e apoio ao desenvolvimento da criança, agora, com o aumento das famílias monoparentais, com o aumento de famílias sem filhos, com a precocidade maternal, com as famílias homossexuais, tal constructo vai-se desvanecendo e trazendo para a ribalta o papel do ambiente familiar, onde tanto se encontra o afecto, como a disfuncionalidade e os maus-tratos (Seabra, 2000; Almeida, 2000, citados por Sarmento, 2004:17).

Assumindo a infância não como um "*estágio preparatório ou marginal, mas como uma componente da estrutura da sociedade - uma instituição social -*

importante no seu próprio direito como um estágio do percurso da vida, nem mais nem menos importante do que outros estágios" (Dahlberg, Pence e Moss, 2003:70), a pós-modernidade vê-se a braços com um conjunto complexo de paradoxos referentes à condição social dessa mesma infância. Entre o que se defende e teoricamente deseja e o que se encontra na realidade, degladia-se todo um universo de contradições e opções políticas sociais e culturais.

Entre a criança desejada, que se quer livre, amada, espontânea, sonhadora e depositária do futuro e da esperança e a criança rejeitada, abandonada ou enviada para as instituições de custódia, perturbadora do quotidiano dos adultos, comprada e seduzida, mas, ao mesmo tempo, temida na turbulência que leva à escola ou à família; entre a criança romântica e a criança de crise social; entre a criança protegida e a criança violentada; entre a criança vítima e a criança vitimadora [...]; entre uns e outros, afinal, há um universo inteiro de diferenças, sem que, todavia não se dissipe nessa diferença uma marca distintiva essencial: é sempre de crianças que estamos a falar e é irreduzível ao mundo dos adultos a sua identidade (Sarmento, 2004:20).

Ou seja, parece ser imprescindível reconhecer a capacidade das crianças constituírem culturas que não sejam necessária e totalmente redutíveis às culturas dos adultos. A infância não pode, na pós-modernidade em que vivemos, continuar a ser encarada pela 'ausência de', mas sim pela 'presença de'. Pela presença de uma identidade social, de uma indispensável autonomia, pelo respeito pela construção e elaboração de referenciação e significação autónomas, pelo respeito pela especificidade das formas dos elementos constitutivos das suas culturas.

A complexidade das estruturas sociais e culturais da pós-modernidade veio complexificar, assim, a abordagem da infância nos nossos dias, bem como as suas condições de existência e afirmação.

Veja-se, por exemplo, como a par do reconhecimento das crianças como cidadãos e como actores sociais coexistem modalidades de regulação e controlo da infância que parecem pôr em causa, abertamente ou de forma subtil, um tal reconhecimento.

É que numa tal mudança na abordagem das crianças não pode ser entendida, apenas, como uma mudança ao nível das narrativas que se produzem acerca da infância.

Tal mudança, exige que, como referem Dahlberg, Moss e Pence (2003:162) sejamos capazes de manifestar às crianças o nosso reconhecimento pela "*sua capacidade de pensar e agir sobre si mesmas*" o que se apresenta como tarefa deveras exigente para os adultos, na medida em que implica uma "desconstrução de representações e práticas em que o poder está estritamente nas mãos do adulto-professor, e a necessária passagem a uma situação de partilha de poderes na execução das tarefas tradicional e exclusivamente a seu cargo..." (Sarmiento e Marques, 2006:78).

De facto e como afirma Iturra (1998, citado por Cosme e Trindade, 2007:84) jamais podemos esquecer que qualquer cultura de uma sociedade "*tem duas culturas em interação: a dos adultos e das crianças*", as quais são, "*a causa do desenvolvimento paralelo dos ciclos de vida*", onde a infância se apresenta como um momento específico e singular. "*Um ciclo que tem vindo a ser desvendado como um momento da vida humana que deixou de ser entendido como uma etapa menos face à etapa que a idade adulta constitui*" (Cosme e Trindade, 2007:83).

O que a pós-modernidade, na sua tentativa de reconfiguração da infância procura é, no fundo, a consciencialização desta singularidade e especificidade da vida do ser humano, consciencialização que fará com que a infância deixe de ser liminarmente abordada

quer como uma etapa propedêutica dos ciclos subsequentes, quer como uma etapa que, por força do discurso da eficácia e da competitividade neoliberal, tende a perder as suas singularidades psicossociais em favor de um modelo identitário que a adulez tanto tende a inspirar como tende a configurar (Cosme e Trindade, 2007:85)

É a partir deste novo estatuto que se atribui à infância e do reconhecimento das crianças como actores sociais que se encontra uma referência estruturante do estudo sobre o projecto da Escola a Tempo Inteiro, a medida em que nos interessa saber se tal projecto tem em conta aquele estatuto e o reconhecimento decorrente do mesmo ou que tipo de pressupostos, no à infância diz respeito, sustentam as concepções e as propostas de intervenção educativa que inspiram.

Capítulo II

A Escola e a Infância

A Escola e a Infância

Vimos anteriormente que a escola se apresenta como uma das instituições que, pese todas as suas contradições, mais contribuem para conferir a visibilidade à infância como um ciclo da vida humana singular e autónomo. Tornada uma instituição pública, à escola ficou acometida a função da educação das gerações mais jovens. Este património cultural de que dispomos apresenta-se assim como vector fundamenta do funcionamento socioeducativo, podendo a cultura, de acordo com Schein (1992, citado por Carvalho, 2006:1) ser entendida como um padrão de *"pressupostos básicos, inventados, descobertos ou desenvolvidos por um grupo, à medida que aprendeu a lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna, que funcionou bem o suficiente para ser considerado válido"*.

Ora se encararmos a educação como um processo contínuo, estruturante no desenvolvimento pessoal e social do indivíduo e que envolve a apropriação e preservação do património cultural, desde logo nos apercebemos da importância da escola e do sistema educativo, em geral, em todo este processo de construção do indivíduo enquanto cidadão.

Mas precisamente porque deveras importante, a escola deve assumir-se como um compromisso social, em geral, não podendo ficar ao sabor de ventos políticos contextuais daqueles que defendem uma interpretação minimalista das responsabilidades educativas e sociais, *"no momento em que tendem a dissociar a acção educativa que tem lugar nas escolas do impacto social dessa mesma acção ou, pelo menos, a minimizar a importância de um tal impacto, circunscrevendo-o à sua dimensão normativa e assistencialista"* (Cosme e Trindade, 2005a).

Nascida com a finalidade de transmitir à infância os saberes tidos como universais e indispensáveis para uma integração eficaz na sociedade, a escola organizou-se em torno de um conjunto de saberes que, sob a pauta do racionalismo da modernidade separou em disciplinas diversas (Pourtois e Desmet, 1999) que se foram progressivamente actualizando, de acordo com as

necessidades e as transformações das sociedades. Ao fazê-lo, no entanto, "*estreu-se tecnicamente no mito da homogeneidade (Ferreira, 2005) - ensinar a todos como se de um só se tratasse - e na segmentação do conhecimento correspondente às diversas disciplinas*" (Sarmiento e Marques, 2006:73). Só com o advento da pós-modernidade a escola passou a equacionar os saberes locais que, como realça Correia (1999) apenas entram na instituição escolar enquanto suporte dos saberes universais, deixando-se "*intacto o 'núcleo duro' dos saberes e currículos escolares que, por definição, são universais, ou seja, não são susceptíveis de se permeabilizarem às circunstâncias e às lógicas do local*" (Correia, 1999:132).

Tal universalidade, reflexo do racionalismo da modernidade, caracterizou e caracteriza a escola pública portuguesa, que só na década de 60 viu começar a abrirem-se as portas à generalidade dos cidadãos³. O elitismo no acesso à escola que até então caracterizou a sociedade portuguesa, foi-se progressivamente desvanecendo, dando lugar à escolarização universal, ainda que a igualdade de acesso, esteja longe de corresponder à igualdade de sucesso, como facilmente se concluirá numa breve análise retrospectiva da escola portuguesa.

1. A Escola no Estado Novo: entre o endoutramento

É na sequência do golpe de Estado Novo perpetuado por Gomes da Costa, em 28 de Maio de 1926, que se inicia o período político denominado como o do Estado Novo, instalando-se no país o regime Totalitário, que teve como figura de proa António de Oliveira Salazar. Foi com esse regime que terminou a efémera experiência que a I República levou a cabo, iniciando um período ditatorial a que só a revolução democrática de 25 de Abril de 1974 pôs termo.

³ Em 1960, através do Dec.Lei 42.994 de Maio, estabelece-se a escolaridade obrigatória de quatro anos para ambos os sexos; em 1964 a escolaridade obrigatória passa para seis anos e é criada a segunda fase do ensino primário - 5.ª e 6.ª Classe, Ciclo Complementar, pelo D.L. 45.810 de Julho; em 1967 é criado o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, através do D.L. 47.480 de Janeiro. (Cortesão, 2000: 47-53)

Um regime político do qual não podemos dissociar a configuração e a evolução da Escola portuguesa que não poderá deixar de ser compreendida em função das vicissitudes históricas e políticas que marcaram a vida do país entre 1926 e 1974. Um período que Steve Stoer (1986) considera poder ser subdividido em duas etapas: (i) uma primeira que se situa entre 1926 e 1945 e (ii) uma segunda que vai de 1945 até 1974.

Referindo-se essa primeira etapa, Stoer afirma que

“a educação fazia parte da reação geral [do regime salazarista] contra a «modernização» e era um apoio das atitudes Tradicionalistas” (Stoer, 1986, p.49)

Apoiando-se em M. Filomena Mónica defende que a Escola era entendida pelo regime como um aparelho necessário ao processo de doutrinação política das gerações mais jovens.

A segunda etapa, por seu turno, corresponde a um outro momento histórico da salazarismo, relacionada quer com o novo papel de Portugal num mundo do pós-guerra, quer com a afirmação de um processo de industrialização que permita entrever a importância do que alguns autores denominam por capitalismo monopolista do Estado (Stoer,1986). Ao contrário do período anterior, caracterizado pelo seu isolacionismo, no período em questão começa-se a sentir a influência das organizações internacionais no processo de desenvolvimento económico do país. A adesão à Organização do Atlântico Norte (NATO), e ao que seria, mais tarde, a OCDE são exemplos de uma tal influência.

Uma influência que tem efeitos sobre o modo de conceber o sistema educativo português, nomeadamente, quando é um dos ministros da educação de Salazar, nos finais da década de 50, Leite Pinto que propõe à então OCEE (futura OCDE) realizar o que veio a ser o Projecto Regimial do Mediterrâneo, o qual “incluía um estudo estatístico da relação entre as necessidades de mão-de-obra e a capacidade de resposta do sistema educativo em Portugal, Espanha, Grécia e Jugoslávia” (idem, p.51). Não foi por acaso que, na

sequência deste estudo, se tenha verificado “o maior aumento (do período pós-guerra) do número de alunos que frequentavam escolas técnicas” (ibidem).

É baseado nestes dados que Stoer conclui

“Depois de uma fase baseada no princípio de Deus, Pátria e Autoridade (...) simbolizando um período em que o número de anos de escolaridade primária obrigatória oficial era realmente reduzido, e em que os estabelecimentos de formação de professores primários foram encerrados (...)” (ibidem, p 51-52)

O sistema educativo português vê-se comportado com outros compromissos e mandatos. Estes correspondiam não só às necessidades económicas do país, como, igualmente, às novas aspirações da classe operária e da pequena burguesia urbana que viam na Escola um meio de afirmação social e política (Stoer, 1986). Por outro lado, e ainda segundo Stoer, “ a falência do quadro institucional corporativo do «Estado Novo», a oposição dos estudantes universitários ao regime industrial acabaram por contribuir, também, para a iniciativa que a Reforma Veiga Simão constituiu. Uma iniciativa que ocorreu no início da década de 70, já sob a vigência do governo liderado por Marcelo Caetano, sucessor político de Salazar, a qual, no entanto, não só não resolveu as contradições do regime, como contribuiu “para desacreditar, ainda mais, a credibilidade dos princípios corporativista já duplamente desacreditados” (idem, p.59).

Em conclusão, o que ressalta deste período poderá ser compreendido melhor através dos números e dos factos que sumariamente se passam a enunciar. Números e Factos esses que nos mostram que em 1974, “não havia uma sede de educação pré-escolar” (Trindade, 2006, p.20) no país. Em 1974, também só 12,3% dos portugueses possuíam níveis de escolaridade superiores à antiga «quarta classe» (ibidem), incluindo-se nos restantes 87,7%, os 33,6% de analfabetos (ibidem) que permitiam compreender, entre outras coisas, o peso de uma herança que contribuiu para a nossa periferização no âmbito dos países do Ocidente. Em 1974, finalmente, e apesar do processo de selecção académica tão intenso e explícito, só 1,6% de portugueses frequentavam os Ensinos Médio e Superior (ibidem).

2. A democratização da sociedade portuguesa e a Escola:

Questões e perspectivas

Com a revolução de Abril, em 1974, inicia-se o processo de democratização da sociedade portuguesa, o qual, independentemente das suas vicissitudes, está na origem do processo de alargamento da escolaridade obrigatória, o que se traduziu num investimento sem precedentes que, em Portugal, ocorreu, comparativamente, os seus parceiros europeus, em contra-ciclo. Isto é, num período de retraimento do crescimento económico fruto da denominada primeira crise de petróleo que se fez sentir nos primeiros anos da década de 70 do século passado.

Seja como for, e tendo como referencia, os números que Rui Trindade (2006) disponibiliza, pode constatar-se que, no início do séc. XXI (cerca de trinta anos depois de 1974), a rede de educação pré-escolar que, importa recordar, não existia em 1974, passou a poder albergar cerca de 77,1% das crianças portuguesas. O analfabetismo baixou das já referidas 33,6% para uma taxa próxima de 7% e em 2003/04 verificava-se que 86,9% dos jovens portugueses frequentavam o 2º ciclo, 82%o 3º ciclo e 58% o Ensino Secundário. Na mesma época 27,3% dos portugueses frequentavam, por sua vez, o Ensino Superior.

Ainda que estes números não permitam desmentir o impacto do processo de democratização da sociedade portuguesa no nosso sistema educativo, há um conjunto de questões que nos poderemos iludir quando se reflecte sobre a massificação da Escola e, sobretudo, quando se reflecte sobre a articulação entre tal massificação e o processo de democratização da instituição escolar.

Uma abordagem panorâmica e em retrospectiva do processo de afirmação da Escola como uma instituição educativa de massas permite compreender que esta se construiu em função de um objectivo inicial o de “*ensinar tudo a todos como se fossem um só*” (Barroso, 1995:69), respeitando um modelo de desenvolvimento curricular que Formosinho (1987) denominou por *currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único*.

No entanto o enorme universo humano oriundo de meios socio-económicos e culturais muito heterogéneos, com desnivelamentos marcantes, implicava uma outra concepção de organização e desenvolvimento curricular escolar que ultrapassasse a via da uniformidade e que reconhecesse as diferenças, respeitasse as singularidades e considerasse a diversidade como um aspecto capaz de enriquecer o processo de aprendizagem. Exigia também a criação de modalidades de apoio ajustado às necessidades específicas de cada um. Tal como os pedagogos da Escola Nova, como Maria Montessorie, Dewey, Ferrière, Dottrens, Claparède entre outros, defendiam que não é possível aprender ignorando saberes, conhecimentos prévios, experiências/vivências, uma vez que são propriedades e respeitam no âmbito do processo a aprendizagem dos indivíduos. Para que uma aprendizagem se torne efectivamente significativa, tem de ter em conta o capital de conhecimentos e de saberes de que o indivíduo é portador (Ausubel, 1980).

A “igualdade de oportunidades” tornou-se o lema da Educação de massas, que se esqueceu que assegurar a igualdade de oportunidades não consistia em garantir um tratamento idêntico para todos em nome de uma igualdade formal, já que isso seria promover a negação simplista da complexidade e da subtilidade das energias da personalidade, bem como da multiplicidade das suas formas e meios de expressão. Isso seria recusar o reconhecimento da infinita diversidade de individualidades, de temperamentos, de aspirações e vocações e diferenciar suficientemente os métodos e conteúdos de acordo com a idade ou nível intelectual dos alunos, tratando-os como potenciais adultos. Assegurar oportunidades iguais é, antes de mais, oferecer a cada indivíduo um método, uma cadênciã de ensino ajustável às suas potencialidades.

... Se o meu ofício é ensinar e fazer com que os outros aprendam, se estes outros são diferentes a respeito de background de pertença social, os códigos que dominam, de cultura que têm, de experiências sociais, como é que eu espero que, fazendo de forma igual, eles aprendam? É, no mínimo, ilógico. O que é natural é eles ao adiram nem aprendam (é o que acontece...), ou seja, há forçosamente que organizar e gerir adequadamente os processos de produzir a aprendizagem. (Roldão, 2000:.24)

Considerar exequível a aplicação de um mesmo currículo a todos os alunos, sem ter em conta os seus pré-requisitos, as suas leituras e os seus contextos sócio-culturais é, sem sombra de dúvida, um equívoco e, como é óbvio, torna improfícuos todos os esforços envidados pelos agentes da educação para levar a cabo uma política educativa de sucesso. Apesar das roupagens de mudança, a escola continuou a centrar-se no paradigma da 'escola escultora' ou, como refere Gomes (2004), da escola do '*professor oleiro ou professor-escultor ao aluno contentor ou aluno-banca*'.

Numa tal concepção de escola e do ensino, o professor tenderá inevitavelmente, a formar o aluno à sua imagem e semelhança, tentando passar para ele as informações (os conteúdos) que ele próprio (ou o programa) considera pertinentes. Os alunos são catalogados em função das suas capacidades, como se de *vasilhas* ou *contentores* se tratasse, onde se pudesse depositar um conjunto de conteúdos que alguns (uma parte da sociedade) consideram relevantes. Professor e alunos seriam uma espécie de vasos comunicantes especiais, em que um deles, numa espécie de *depósito bancário*, inundaria o outro, sem perder o seu próprio conteúdo.

Este aluno não é. Este aluno serve para, porque a 'capacidade' de absorção de cada um depende, em larga medida da sua função social. Como poderia tal escola não acabar, fatalmente, num *ranking*?... (Gomes, 2004: 39-40)

É a partir deste conjunto de pressupostos que não se pode continuar a confundir massificação com democratização da Escola.

É que o alargamento implica adequar as práticas pedagógicas a todo um conjunto plural de aspirações e características específicas, em função das quais se torne possível recusar o que Paulo Freire (1975) denomina por '*educação bancária*'.

É necessário promover práticas pluridisciplinares que impliquem um trabalho conjunto onde a passividade dê lugar à actividade e o isolamento ao associativismo.

Há necessidade de criar um espaço de convergência cultural onde se valorizem todos os saberes, entendendo-se a multiculturalidade presentes na sala de aula como factor de enriquecimento de toda a comunidade educativa.

Uma vez que é na escola ocorre uma parte significativa das aprendizagens, se desenvolvem as capacidades e competências, enfim, onde se cresce, há

necessidade de criar todas as condições para que se aprendesse a aprender para aprender a fazer. Urge criar condições para que as crianças, principalmente as menos favorecidas, encontrem na escola o sítio privilegiado onde passam a beneficiar de experiências culturais diversas através do desenvolvimento de práticas pedagógicas efectivamente inclusivas.

É a partir deste momento que importa perguntar se tais práticas se circunscrevem ao desenvolvimento de políticas educativas compensatórias e de discriminação positiva que se traduziram num conjunto de dispositivos pedagógicos destinadas a corrigir as assimetrias resultantes da diversidade e dos diferentes ritmos e modos de aprendizagem, ou se necessitamos antes de projectos de intervenção educativa que se desenvolvam segundo outros pressupostos epistemológicos, curriculares e pedagógicos?

Tal como defende Lemos Pires (2000), a Escola portuguesa continua a ser, em larga medida, uma escola de elites massificada porque continua a preservar um modelo pedagógico instrucionista, ainda que haja algum investimento na tentativa de promover acções que contribuam para romper com uma utilização normativa do mesmo (Trindade, 2009). Isto é, com uma utilização que, assumindo o seu carácter instrutivo, não diferencia as estratégias de instrução adoptadas, nem as experiências de aprendizagem que propõe. É que, de acordo com tal perspectiva, pode continuar-se a reproduzir os hábitos das gerações precedentes ou as informações sem sentido divulgar para os alunos; pode continuar-se, também, a aprender na Escola por via da fonte exclusiva que os manuais escolares constituem; pode confirmar-se, finalmente, a privilegiar uma avaliação que, independentemente da retórica utilizada, continua a afirmar-se pela sua função selectiva e adoptar todo este conjunto de procedimentos de forma diferenciada.

Não é a diferenciação pedagógica que garante a democratização da Escola é o sentido da mesma e os pressupostos conceptuais e praxeológicos que a justificam. Pressupostos estes que implicam conceber a acção educativa a partir de um outro tipo de relação entre os alunos e o saber e, por isso, entre professores e alunos e, finalmente, entre os primeiros e aquele mesmo saber.

Tal como defende Charlot “ *Não se pode ter acesso a um saber ou, mais genericamente a um aprender, se, ao mesmo tempo, não se tiver em conta as que relações que supõem (e desenvolvem) este saber e este aprender*” (Charlot, 2001:17)

Apesar dos números apresentados acerca da evolução do sistema educativo português, após o 25 de Abril de 1974, os quais retratam o sucesso relativo do processo de massificação da escola portuguesa, importa, hoje, nem esquecer, ainda, os números do insucesso e do abandono escolares, nem algumas das dimensões desse sucesso, em função das quais somos obrigados a interpelar a natureza e os sentidos do sucesso que as estatísticas revelam.

Trata-se de um excelente pretexto para se reflectir sobre as finalidades e a função da Escola no mundo e na sociedade em que vivemos.

3. Escola e contemporaneidade: Que desafios?

A grande evolução científica, técnica e tecnológica, a imensa corrente de informação que se oferece hoje ao indivíduo, a presença de gigantescos meios de comunicação e numerosos outros factores económicos e sociais modificaram consideravelmente os sistemas tradicionais da Educação colocando em evidência a fragilidade de uns e a força de outros, alargando as funções do autodidatismo e aumentando o valor dos métodos activos e conscientes de aquisição de conhecimentos. Estas mutações impõem a necessidade urgente de repensar a forma como a escola se deve preparar

para responder eficientemente aos novos desafios, bem como às responsabilidades que lhe são cometidas pelos novos contextos que o Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal (1977) recenseia. [...] Em face de tantas e tão radicais mutações e desafios urge promover novos papéis, desenvolver novas competências, (Perrenoud, 2000; 2001) para professores e para os alunos, possibilitando que estes respondam eficazmente às novas exigências, possibilitando assim a passagem da nascente sociedade da informação para futura sociedade do conhecimento (Castels, 2000, citado por Escola, 2005:343).

De facto, uma das características da nossa sociedade hodierna é a evolução tecnológica de tal modo vertiginosa que o novo se torna obsoleto a toda a hora, numa era que, pelo seu carácter informativo, tem a propriedade de abranger o espaço na sua maior dimensão e o tempo na sua ínfima medida.

O mundo evolui rapidamente de uma sociedade industrial para uma outra baseada no conhecimento, na qual a informação deixa de ser um meio para se tornar um fim. Efectivamente, a sociedade da informação e da comunicação assume-se cada vez mais como marca característica da civilização hodierna, *"conformando de forma decisiva a dimensão política, social cultural e educativa, outorgando à informação o estatuto nuclear em todo o processo civilizacional"* (Escola, 2005:344).

Neste contexto, a principal vantagem competitiva das sociedades modernas é o conhecimento que passou a assumir hoje um valor económico e social vital para o desenvolvimento humano a nível mundial. Com a mente ainda moldada pelas referências culturais de uma sociedade industrial e nas quais baseou o seu trabalho, a sua aprendizagem, as suas interacções e experiências de vida, as pessoas vêem agora essas referências quase radicalmente alteradas.

Os perfis de competências profissionais tornam-se mais selectivos e competitivos e, lamentavelmente, mais excludentes para aqueles que possuem poucos conhecimentos. Daí que se possa afirmar que a Educação é hoje a condição básica à sobrevivência do indivíduo em sociedade. *"Um sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença no seu mundo de conhecimentos de diversos tipos"* (Charlot, 2000:33)

A sociedade de hoje tem necessidade de uma educação que permita renovar os conhecimentos, mas, mais do que providenciar a aquisição de conhecimentos dogmaticamente válidos para toda a vida, a escola deve concentrar-se na aprendizagem de competências e atitudes adaptáveis e moldáveis às evoluções nos campos social, económico, produtivo e tecnológico da sociedade.

A educação não poderá mais limitar-se a formar em função de um modelo pré determinado, de estruturas, de necessidades, de ideias e de quadros da sociedade, nem a preparar os jovens para um certo tipo de vida. Ela deve ser universalizada, criativa e, conseqüentemente, individualizada e auto dirigida. Hoje, como referem Leite e Orvalho (1995), já não nos podemos dar ao luxo de preparar os nossos filhos para o dia de amanhã com a mesma segurança e linearidade do passado. Com efeito, a sociedade do conhecimento "*é a primeira geração a ter atingido a sabedoria socrática de não conhecer o mundo em que os filhos irão viver. O futuro deixou de ser uma projecção linear do passado*" (Leite e Orvalho, 1995:27)

É pois impensável que se continue a trabalhar com projectos/programas que insistam na lógica da simples transmissão de conteúdos na perspectiva de uma preparação apenas para o mundo de trabalho ou de hábitos de instrução (mera e simples transmissão de conhecimentos por parte do professor e aquisição por parte do aluno – processo em que o aluno toma uma posição passiva de pura aceitação comandada pelo exterior). Tais processos, adequados à época em que as turmas eram entendidas como muito homogéneas (não sabemos muito bem até que ponto tal homogeneização se verificava) e em que a disciplina escolar significava emprego e estatuto social, acabam por deixar de fazer sentido na permanente contingência do quotidiano da globalização e da sociedade do conhecimento.

Partindo dos quatro grandes objectivos em que assenta a sociedade do conhecimento (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum, aprender a ser), a escola tem de procurar fornecer ao aluno instrumentos de compreensão, de modo a que ele aprenda a aprender, numa perspectiva de aprendizagem auto-regulada, de modo a potenciar ao máximo as possibilidades de aprendizagem que se lhe oferecem ao longo da vida. Por outro lado, e como referimos já, mais importante do que preparar para um determinado contexto com um conjunto específico de conhecimentos, é fundamental que a escola desenvolva competências e mobilize saberes (Perrenoud, 2001), que sirvam de base a uma atitude eficaz perante as mais

diversas situações e desafios, numa perspectiva de vivência em comum, de solidariedade e cidadania.

É tendo em conta estes desafios, colocados à Escola pela Sociedade do Conhecimento, que importa compreender como os mesmos se adequam a uma concepção de infância como aquela que defendemos no capítulo 1. Neste capítulo propôs-se a ideia de que as crianças têm que ser entendidas como cidadãos, produtoras culturais e seres capazes de acções inteligentes, o que significa, de imediato, que só o são porque se enquadram em universos culturais dos quais beneficiam, mas os quais também interpelam. Daí que a proposta de uma Escola que não se limite a ser um espaço de domesticação cultural acabe por ser entendida como uma exigência quer da inserção da Escola em sociedades do conhecimento, quer da valorização de um outro tipo de estatuto acerca das crianças como actores educativos.

Eis-nos assim perante um desafio nuclear que, não sendo o único que a Escola terá que enfrentar, é um desafio que nos obriga a repensar todos os outros, nomeadamente aqueles que têm a ver com as funções educativas da Escola. Uma questão que Nóvoa abraça denunciando, então, o fenómeno do transbordamento de funções, recorrendo a um texto de Hameline onde este denuncia o facto da Escola estar “investida de todas as missões possíveis e imagináveis (...), vítima de um verdadeiro delírio inflacionista” (Nóvoa, 2005, p.16) que despoja a instituição escolar “da especificidade de uma educação escolar” (ibidem).

É que a escola começou por ser escola ao assumir-se como um espaço de instrução, “mas foi juntando a educação, a formação, o desenvolvimento pessoal e moral, a educação para a cidadania e para os valores... Começou pelo cérebro, mas prolongou a sua acção ao corpo, à alma, aos sentimentos, às emoções, aos comportamentos... Começou pelas disciplinas, mas foi abrangendo a educação para a saúde e para a sexualidade, para a prevenção do tabagismo e da toxicodependência, para a defesa do ambiente e do património, para a prevenção rodoviária... Começou por um “currículo mínimo”, mas foi integrando todos os conteúdos possíveis e imagináveis, e todas as

competências, tecnológicas e outras, pondo no “saco curricular” cada vez mais coisas e nada dele retirando.” (Nóvoa, 2005, p.16)

Perante este testemunho compreende-se que tenhamos de decidir se a escola terá que acrescentar novas oportunidades educativas às oportunidades já existentes ou se terá que gerir as actividades que propõe como actividades capazes de permitir que as oportunidades educativas existentes sejam, de facto, oportunidades educativas.

Se este é um primeiro problema que não poderemos iludir, há um outro que importa reconhecer, igualmente, como um problema pertinente: aquele que diz respeito às funções sociais da Escola.

Como é que uma Escola cumpre os seus compromissos sociais?

Uma análise panorâmica da Escola, sobretudo nas três últimas décadas, permite-nos verificar que esta instituição tem vindo a acumular missões, funções e tarefas que transcendem o compromisso com as aprendizagens dos seus alunos. Daí que seja necessário perguntar se compete às escolas, e nomeadamente às escolas públicas, substituir as famílias, as instituições de saúde, as instituições de acção social ou quaisquer outras instituições de carácter cultural, recreativo ou desportivo ou, pelo contrário, a Escola “deve assumir as suas responsabilidades sociais no momento em que não pode deixar de assumir as suas responsabilidades educativas” (Cosme e Trindade, 2005, p.41)?

Segundo Ariana Cosme e Rui Trindade é necessário “começar por admitir que as escolas não podem ser entendidas nem como um espaço insular, imune às vicissitudes e aos problemas do mundo que as rodeia, nem como um espaço onipotente, capaz, por isso, de enfrentar em quaisquer circunstâncias, os desafios decorrentes do modo como essas vicissitudes e esses problemas afectam a vida dos alunos no seio dessas mesmas escolas” (ibidem).

Tendo em conta a problemática que justifica esta dissertação, cremos que estamos perante uma questão crucial que não se pode contornar. Uma questão à qual se pode responder ou por via da diversificação das ofertas educativas ou,

como defendem os autores atrás citados, permitindo que “as crianças e os jovens, apesar das suas condições de vida, possam beneficiar da apropriação do património cultural de que hoje dispomos no âmbito do seu processo de desenvolvimento pessoal e social” (ibidem).

Capítulo III
A Escola a Tempo Inteiro

A Escola a Tempo Inteiro

O conceito de Escola a Tempo Inteiro foi introduzido na vida pública do país e no vocabulário das escolas e sobre as escolas pelo despacho n.º 12 591/2006 de 16 de Junho, do Ministério da Educação.

A escola a tempo inteiro, embora abrangja, na sua estrutura e concepção, a educação pré-escolar, com as actividades de animação e apoio às famílias, e o primeiro ciclo do ensino básico, com as actividades de enriquecimento curricular (AEC), só para estas últimas adquire cabal pertinência denominativa, já que tal denominação não faz sentido no âmbito da educação pré-escolar.

De qualquer modo e relegando para plano secundário a exegese etimológica, o que o despacho normativo faz é estender o conceito aos dois ciclos educativos, atrás referidos, considerando, como razão primeira da decisão assumida, a importância do *"desenvolvimento de actividades de animação e apoio à família na educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico"* (Despacho 12 591/2006).

Fica assim, claro que face às necessidades das famílias e à falta de respostas sócio-educativas e/ou de lazer por parte das comunidades educativas, o Ministério da Educação optou por um projecto que alarga o período de permanência das crianças nas escolas, através de um conjunto de actividades, cujos fundamentos, estrutura, potencialidades e vulnerabilidades vamos, de seguida, analisar com maior detalhe.

1. Fundamentos de um Projecto

É no preâmbulo do despacho normativo 12 591/2006 de 16 de Junho que se encontram os fundamentos que o Ministério de Educação evoca para justificar o projecto «Escola a Tempo Inteiro» (ETI). Em larga medida é a melhoria dos resultados escolares dos alunos e a resposta às necessidades dos alunos que constituem as razões fundamentais que sustentam o referido projecto. Assim, e

entendendo que esses dois problemas assumem particular relevância no 1º ciclo do Ensino Básico (1º CEB), o Ministério de Educação lançou o projecto da ETI em 2006/2007, de forma a reorganizar os horários de funcionamento das escolas deste nível de escolaridade, compatibilizando-os com os horários das famílias, e introduzindo actividades de natureza extra-curricular, capazes, por um lado, de ocupar as crianças, para além das cinco horas lectivas habituais, e de introduzir actividades que constituíssem respostas promotoras do sucesso escolar dos alunos.

Neste sentido, e tendo por referência o primeiro número do Boletim de Professores 2005, o Ministério da Educação implementou o projecto ETI “para garantir às crianças do 1º ciclo actividades extra-curriculares fundamentais, nomeadamente o ensino do inglês, a informática, a actividade experimental, o desporto escolar e o estudo acompanhado.” (p.7). Decisão esta que está na origem do “fornecimento de refeições escolares, nomeadamente o almoço, entre outras refeições mais leves, imprescindíveis para permitir a permanência dos alunos no estabelecimento desde as 9h00 até às 17h30”. (p.7).

Ainda que o Despacho nº 12 591/2006 considere que no projecto ETI, as Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC's), uma das componentes decisivas desse projecto, devam incidir “nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico, e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação”, o que se constata, no anexo do mesmo despacho, no capítulo segundo, alínea 3, é que, graças ao tipo de financiamento que o Ministério da Educação atribui a tais actividades, são o ensino do Inglês, o ensino da Música e a Actividade Física e Desportiva aquelas actividades que são melhor renumeradas, tal como se constata pela leitura do quadro da fig.1

Inglês (3º e 4º ano de escolaridade)	Música	Act. Física e Desportiva	Outras Actividades	Comparticipação financeira por criança
X	X	X	—	250 €
X	X	—	X	180 €
X	—	X	X	180 €
X	—	—	Duas actividades diferentes	160€
X	X	—	—	130€
X	—	X	—	130€
X	—	—	—	100€

Fig 1 – Participação financeira das AEC's

Trata-se de uma decisão estratégica que tem mais a ver com o sucesso escolar dos alunos do que propriamente com a oferta de outras actividades, em função das quais as crianças pudessem vivenciar outras experiências educativas de qualidade, necessárias ao seu desenvolvimento e formação pessoais e sociais.

Um propósito que é claramente assumido pelo Ministério da Educação quando é o referido Boletim dos Professores, no seu primeiro número, que, enquanto porta-voz desse Ministério, afirma, a dado passo, que

“A escola deve proporcionar aos alunos tempo de recreio, tempo de estudo individual e novas aprendizagens, sejam estas ao nível do desporto, das expressões ou de uma língua estrangeira.

As escolas possuem recursos socioeducativos, como bibliotecas, computadores e jogos didácticos que, para muitos alunos, são recursos únicos, pelo que o acesso aos mesmos deve ser facultado por um período de tempo mais alargado. Para muitos alunos, as alternativas à escola a tempo inteiro são alternativas pobres do ponto de vista educativo. Sendo assim, a escola deve abrir-se como espaço de acesso a recursos para todas as crianças do ensino básico.” (2005)

2. Linhas gerais do projecto Escola a Tempo Inteiro

Como acabámos de constatar, foi no intuito de elevar os resultados escolares e de proporcionar oportunidades idênticas a todos os alunos, que o ME lançou medidas que procuram garantir uma cobertura de horário a tempo inteiro, oferecendo aos alunos novas oportunidades de aprendizagem que passam pela implementação das AECS, ou seja, da Escola Tempo Inteiro.

O «*programa de generalização do ensino de inglês e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico*» (Despacho n.º 12 591/2006), contextualiza-se num conjunto de medidas anteriores, visando a consolidação do prolongamento do horário escolar nas escolas do 1º CEB, no sentido de uma implementação do conceito de escola a tempo inteiro.

Como já o referi, este projecto, construído centralmente, apresenta-se sob a sustentação da «*urgência em adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias*» (Despacho n.º 12 591/2006), promovendo e assegurando um conjunto de actividades «*pedagogicamente ric[as] e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas*» (Despacho n.º 12 591/2006), tendo em consideração os seus contributos para o «*desenvolvimento das crianças e conseqüentemente para o seu sucesso escolar futuro*» (Despacho n.º 12 591/2006).

Segundo o mesmo despacho, a escolha das actividades de enriquecimento curricular (AEC) deve ter em consideração os objectivos do projecto educativo dos agrupamentos de escolas e, tal como já o afirmei, podem abranger os seguintes domínios: «*desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia de educação*» (Despacho n.º 12 591/2006, § 9). Não obstante, o ensino de inglês para os 3º e 4º anos e o apoio ao estudo constituem-se enquanto AEC obrigatórias e o ensino da música e actividade física e desportiva, pelas razões já adquiridas, como AEC preferenciais (Despacho – Orientações para Gestão Curricular no 1º

Ciclo do Ensino Básico), as quais sendo objecto de financiamento por parte do Ministério da Educação destinam-se à entidade promotora que pode ser constituída por Associações de Pais e Encarregados de Educação, Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), Agrupamentos de Escolas, mas preferencialmente pelas Autarquias Locais, em resposta a uma «necessidade de consolidar e reforçar as atribuições e competências das autarquias» ao nível do 1º CEB (Despacho n.º 12 591/2006).

Do ponto de vista do processo de operacionalização das AEC's constata-se, de acordo com a leitura do despacho n.º 12 591/2006, que a planificação das actividades deve ser assegurada pelo estabelecimento de um acordo de colaboração (pelo menos) entre os agrupamentos de escolas e a entidade promotora, na qual devem ser obrigatoriamente envolvidos os professores titulares de turma e para a qual devem ser tomados em consideração os recursos humanos, materiais e físicos quer dos agrupamentos de escolas quer das comunidades locais.

Aos professores titulares de turma cabe ainda um papel particular, a supervisão pedagógica das AEC, que inclui a programação, o acompanhamento através da realização de reuniões com os professores dinamizadores e a avaliação das actividades; a realização do apoio ao estudo e a realização de reuniões com os encarregados de educação.

Para realizar o acompanhamento e a avaliação do programa foi criada uma Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP) constituída pelo director-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e pelos directores regionais de educação, ainda que estes possam reunir com a Associação Portuguesa de Professores de Inglês, a Associação Portuguesa de Educação Musical, a Associação Nacional de Municípios Portugueses e a Confederação Nacional das Associações de Pais, bem como com outras entidades, desde que assim o desejem (Anexo ao Despacho n.º 12 591/2006, § 5-1). Cabe ainda a esta comissão «*analisar, avaliar e aprovar as planificações e respectivas propostas de financiamento*» (Anexo ao Despacho n.º 12 591/2006, § 5-3).

Ainda em anexo ao Despacho n.º 12 591/2006 seguem ainda orientações quanto ao perfil, ou melhor às habilitações académicas e profissionais, dos profissionais a contratar para a dinamização do ensino de inglês, do ensino da música, da actividade física e desportiva e de outras actividades, bem como outras normas referentes à organização das actividades, nomeadamente, à constituição das turmas e à duração semanal e diária das actividades.

No que diz respeito às habilitações dos professores das três AEC's preferenciais, de uma forma geral, estas podem enquadrar-se no âmbito de uma formação profissional, própria ou especializada para a docência em cada uma das áreas científicas, ao nível do ensino básico e ainda do ensino secundário no que diz respeito ao ensino da música; no âmbito de outros cursos reconhecidos pelo despacho para a dinamização de cada uma das áreas; e, apenas para o ensino da música, no âmbito de currículos relevantes que serão analisados e aprovados pela CAP. Relativamente à constituição das turmas, estas podem integrar um máximo de 25 alunos, podendo ser constituídas por alunos do 1º e 2º anos e por alunos do 3º e 4º anos.

A duração da semanal das AEC's está estipulada em 135 minutos distribuídos por três blocos de 45 minutos (duração diária). Em situações excepcionais relacionadas com dificuldades na disponibilização de espaços, a duração semanal pode reduzir para 120 minutos distribuídos por dois blocos de 60 minutos.

Neste ambicioso projecto, atribui-se especial importância ao envolvimento das escolas, dos agrupamentos, das autarquias, das associações de pais, entre outros, na construção de respostas diversificadas, em função das realidades locais, ao mesmo tempo que se pretende assegurar uma actuação coordenada de acompanhamento desta medida.

Ainda, no âmbito da "Escola a Tempo Inteiro", é concedida às escolas uma margem de autonomia para gerir as dez horas semanais de prolongamento de horário, podendo tirar partido dos recursos existentes a nível local, nomeadamente de escolas de dança, teatro ou música, clubes recreativos ou associações culturais

Os recursos humanos necessários ao funcionamento das actividades de enriquecimento curricular podem ser disponibilizados por qualquer dos parceiros, à excepção da actividade “apoio ao estudo” cujos recursos humanos necessários são obrigatoriamente disponibilizados pelos agrupamentos de escolas.

3. O que são na realidade as AEC?

As Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC's) no 1º Ciclo do Ensino Básico são, há já quatro anos, uma realidade em quase todas as escolas do país⁴, se bem que, como reconhece o próprio Ministério da Educação, ainda em 2007/2008 havia pelo menos 10% das escolas onde o projecto não podia ser implementado. Para além de assumirem um papel preponderante ao nível do desenvolvimento precoce de competências nesta faixa etária e proporcionarem a todos os alunos, o contacto com áreas de conhecimento que nem sempre são acessíveis a todos, estas asseguram, em paralelo, o prolongamento de horário nas escolas do 1º ciclo, indo assim, e fundamentalmente, ao encontro das necessidades dos pais e encarregados de educação.

As AEC são actividades de enriquecimento curricular que têm como objectivo último complementar o currículo de cada aluno, desenvolvendo capacidades e competências geradoras de saberes diversos e enriquecedores de cada indivíduo.

A programação destas actividades, bem como o acompanhamento, supervisão pedagógica e avaliação das mesmas, competem aos professores titulares de turma.

⁴ Embora tenha sido perpassada pelos responsáveis pelo Ministério da Educação a ideia de que a implementação das AECs tinha sido feita em todas as escolas do país, é agora o próprio M.E, quem através do site www.min-edu.pt/, e no portal Escola a tempo Inteiro, *diapositivo 1* quem afirma que "o principal obstáculo à escola a tempo inteiro tem sido o funcionamento das escolas em regime de desdobramento de horário. Em 2005, cerca de 50% das escolas não tinham condições para funcionar a tempo inteiro. Este ano, cerca de 90% das escolas do 1.º ciclo funcionarão em regime normal..."

Uma vez que as AEC's só poderão adquirir real valor formativo se realizadas não só em complemento da EEFM curricular, mas também em plena articulação com esta, é factor determinante para o sucesso de tais actividades que seja efectiva uma articulação entre o professor das AEC's e o professor titular no planeamento, execução e avaliação das mesmas.

Igualmente fundamental é a denominada articulação vertical, ao nível da gestão curricular. Numa perspectiva de reflexão/acção, de análise crítica das orientações programáticas, a selecção dos conteúdos, bem como as metodologias a utilizar, devem ser feitas em articulação com os professores delegados de disciplina do 2º ciclo, visando um sucesso real e efectivo

O projecto educativo do agrupamento deve assumir, com absoluta clareza, a realização das AEC's, perspectivando o seu desenvolvimento de forma integrada.

Cabe, pois, aos agrupamentos a definição de um plano de actividades de enriquecimento curricular que tem de incluir obrigatoriamente o Apoio ao Estudo e o Inglês, actividades de frequência facultativa mas de oferta obrigatória no 1.º ciclo, após as 15h30

A primeira, Apoio ao Estudo, com uma duração semanal não inferior a 90 minutos, destina-se a:

- Realização de trabalhos de casa
- Consolidação das aprendizagens, devendo os alunos beneficiar dos recursos existentes na escola (material didáctico e tecnológico), bem como de apoio e acompanhamento por parte dos professores do agrupamento.

No que concerne ao ensino do Inglês, pretende-se, em primeiro lugar, desenvolver uma estratégia de generalização progressiva do ensino da língua estrangeira, descentralizada, flexível e consistente, tendo em conta que o Inglês, assumindo um papel importante na promoção de igualdade de oportunidades perante o sistema educativo, é essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, bem como um elemento

fundamental de cidadania, enquanto desenvolvimento precoce de 5 competências, no quadro da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia.

Esta actividade tem como objectivos:

- Estimular os participantes para o uso da língua inglesa.
- Desenvolver a oralidade e a audição num ambiente didáctico e divertido, com o intuito de fazer dos alunos utilizadores competentes e confiantes da língua
 - Adquirir de competências
 - Fomentar o interesse pela aprendizagem deste idioma ao longo da vida
 - Aumentar, em termos de futuro, a competitividade dos trabalhadores e da economia portuguesa.

Além destas duas actividades obrigatórias, o Ministério da Educação (ME) definiu ainda as normas para a generalização do ensino da Música e da actividade Física e Desportiva, que incluem as respectivas orientações programáticas e o perfil dos profissionais a afectar, bem como o tempo de duração semanal e a comparticipação financeira a atribuir por aluno.

Podem ainda ser inseridas no plano actividades que incidam nos domínios artístico, tecnológico e das tecnologias da informação e da comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e de voluntariado e, ainda, da dimensão europeia da educação.

Estas actividades visam o desenvolvimento global das crianças, proporcionando o desenvolvimento das suas capacidades individuais, facilitando todo o processo de aprendizagem, relação e comunicação, transmitindo-lhe mais confiança, mais segurança e uma maior capacidade de intervenção nas actividades de grupo.

Neste momento as actividades que as escolas mais disponibilizam são o Inglês, Apoio ao Estudo e Actividades Físicas e Desportivas o ensino da Música

Os documentos produzidos no sentido de orientar os programas das AEC apenas se reportam às áreas acima enunciadas e partilham como linha transversal as Competências essenciais veiculadas no Currículo Nacional do Ensino Básico. Dos três documentos podem-se destacar alguns pontos comuns:

- O contributo destas actividades para um desenvolvimento integral das crianças;
- A consideração destas actividades enquanto oportunidades para todas as crianças, reconhecendo que todas detêm capacidades para integrar as AEC, apesar de em ritmos e através de estratégias diferenciadas, reconhecendo a importância de tomar em consideração os seus interesses, os seus gostos, as suas experiências e os seus conhecimentos anteriores, e de uma forma geral, o seu envolvimento activo, inclusive na própria reflexão sobre as estratégias de aprendizagem, promovendo, deste modo, aprendizagens significativas;
- O estímulo e a valorização do conhecimento e do respeito por outras culturas (e línguas), em contraste com o conhecimento da identidade e património cultural português;
- A importância da ligação das AEC com outras áreas do saber, ainda que remetendo por vezes para a dimensão interdisciplinar e outras vezes para a dimensão transdisciplinar;
- O incentivo ao envolvimento dos pais e da comunidade educativa local (e não só), através, nomeadamente, de actividades “projecto” ou finais;
- O alargamento do campo das experiências e do quadro de referências dos alunos, através da própria diversificação das situações de aprendizagem;

- O desenvolvimento de competências como a criatividade e a imaginação, assegurando, relativamente (uns mais do que outros) a dimensão lúdica;
- A referência a uma avaliação formativa, contínua e reguladora de aprendizagens.

Aos educadores titulares de grupo e aos professores titulares de turma compete zelar pela supervisão pedagógica e acompanhamento da execução das actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico, supervisão realizada no âmbito da componente não lectiva de estabelecimento, com os objectivos:

- a) Programação das actividades;
- b) Acompanhamento das actividades através de reuniões com os respectivos dinamizadores;
- c) Avaliação da sua realização;
- d) Realização das actividades de apoio ao estudo;
- e) Reuniões com os encarregados de educação, nos termos legais

4. Leituras críticas acerca do projecto da «Escola a Tempo Inteiro»

O projecto da «Escola a Tempo Inteiro» é uma iniciativa que quer devido aos seus fundamentos, quer devido à complexidade do mesmo, tem vindo a ser objecto de atenção e de análise tanto por parte do próprio Ministério da Educação, como por parte de investigadores na área das Ciências da Educação.

No primeiro caso, temos um bom exemplo na elaboração do Relatório Intercalar de Acompanhamento que não deixando de considerar a satisfação das necessidades das famílias, a decisão de transferir responsabilidades e recursos para as instituições ao nível local, a maior equidade no acesso a outras oportunidades educativas por parte das crianças, a criação de parcerias efectivas ou a socialização das crianças como pontos fortes, não deixa,

também, de referir as dificuldades na coordenação da concepção, planeamento e avaliação dos programas, as dificuldades no acesso a abordagens inovadoras ao nível do Inglês, o carácter facultativo das AEC's como obstáculo à existência de respostas socialmente equitativas, as condições salariais dos professores ou a dissociação entre os programas de acção e as necessidades das comunidades como pontos fracos do projecto ETI.

Num registo distinto, situam-se as abordagens e leituras dos investigadores.

O projecto Escola a Tempo Inteiro apresenta um conjunto de vulnerabilidades, que os próprios fundamentos deixam, desde logo, descortinar. Com efeito e como referem Cosme e Trindade (2007:15), o projecto em análise apresenta um conjunto de vulnerabilidades que se podem subdividir em dois tipos: umas de natureza estruturante e outras de carácter conjuntural. De entre as primeiras, destacam-se a possibilidade de hiperescolarização da infância e a não consideração das especificidades sócio-educativas de cada agrupamento, quer no que respeita à homogeneidade de soluções preconizadas, quer ao ritmo de implementação do projecto.

Efectivamente, se, como o próprio Ministério da Educação reconhece, apenas 50% das escolas apresentavam condições estruturais para a implementação do projecto, porquê a pressa para o implementar em todo o país?

Por outro lado, como é que se pode entender a homogeneização de medidas, de horários, de áreas e de calendarização? Como é possível, deste modo e com tais medidas, respeitar, minimamente que seja, as especificidades dos agrupamentos de escolas?

Quanto à hiperescolarização Cosme e Trindade (2007:17) começam por a considerar alarmista, na medida em que as actividades em causa não são obrigatórias, mas sim de carácter facultativo. Tal, no entanto, e como os referidos autores alertam, não pode ser lido de maneira tão linear, pois para além do quadro de pagamentos proposto pelo Ministério, que leva inevitavelmente a uma pressão por parte das autarquias, há ainda a redução de tais actividades a acções de carácter quase exclusivamente curricular, o que

faz com que os pais as recomendem aos filhos, minimizando-se assim os efeitos da opcionalidade.

Perante tudo isto, Cosme e Trindade (2007:18) acabam por reconhecer que o carácter pretensamente facultativo acaba por, na prática, se transformar em obrigatório, conduzindo assim à hiperescolarização da infância, com todos os inconvenientes desenvolvimentais e sócio-educativos que esta acarreta.

Enquadrado neste âmbito, Guinot (2007), numa opinião em que encara a Escola a Tempo Inteiro como símbolo maior do fracasso do Estado Social, questiona a pertinência do projecto, perguntando se o projecto em análise não foi uma medida de cariz essencialmente político destinada "a apaziguar as *'famílias' quem cada vez mais são obrigadas a trabalhar em condições mais precárias e vulneráveis*". Por isso o analista questiona-se se em vez deste projecto não seria mais pertinente implementar um projecto da *'Família a Tempo Inteiro'* ou, no mínimo, de a *'Família a Meio-Tempo'*. Se, como referem Cosme e Trindade (2005:41), citando Meirieu, as finalidades da escola e a dinâmica pedagógica subsequente devem possibilitar a oferta do objecto dos saberes "aos seus alunos para que estes dele se apropriem e nele possam colocar, também, algo de si", então, acrescentamos nós, para quê mais escola, para quê mais de uma escola que não potencializa tais finalidades?

Aliás, esta camuflagem de uma possível intenção educativa não formal, de carácter mais formativo e de desenvolvimento de projectos facilitadores de experiências individuais e sociais acaba por desmoronar-se e mostrar toda a sua vertente de educação formal quando, como referem Cosme e Trindade (2007:19) nos pontos 10 e 31 do referido artigo se apontam claramente actividades de complemento curricular. A acrescentar a tudo isso, acontece que as actividades são desenvolvidas no espaço de educação formal, como referimos anteriormente, o que à partida coloca desde logo em causa a intencionalidade educativa, que outra não é do que o prolongamento da educação formal.

Quanto às vulnerabilidades de carácter conjuntural, Cosme e Trindade (2007:17-18) referem-nas como centradas essencialmente no carácter

burocrático subjacente a todo o processo de implementação do projecto, bem como na desqualificação profissional de muitos educadores. Ora, a centralização e a burocratização são duas características desrespeitadoras da escola pública e das suas responsabilidades sociais (Cosme e Trindade, 2005a:29), bem como totalmente inviabilizadoras de um adequado desenvolvimento curricular, contextualizado com os Projectos Educativos de cada Agrupamento. As especificidades sócio-educativas, dinamizadoras da realidade pedagógica e curricular, ficam assim votadas por terra face ao centralismo burocrático que continua vigente no sistema educativo português.

Os Projectos Educativos, sobre os quais se centra o desenvolvimento curricular, são a base de uma escola enquanto "*espaço culturalmente mais significativo. Um espaço feito de trocas, de encontros, de cumplicidades, de confrontos e interpelações...*" (Cosme e Trindade, 2006:16). Não é com confusões, com equívocos que se operacionalizam estas trocas, encontros e interpelações, mas com clareza, com uma distinção inequívoca entre os espaços e finalidades da educação formal e não formal. São duas opções que não podem de modo algum confundir-se, como se faz no projecto Escola a Tempo Inteiro.

Trata-se de duas opções absolutamente distintas, do ponto de vista das suas finalidades educativas, das dinâmicas medicionais previstas e do seu impacto ao nível da formação pessoal e social das crianças, que conviria ter em conta para se compreender o sentido da pertinência educativa da medida adoptada. (Cosme e Trindade, 2007:19).

Face a estas vulnerabilidades que global e sumariamente apontamos, podemos dizer que, no mínimo, o projecto Escola a Tempo Inteiro pode não ser tão positivo, quanto o apregoam quer os responsáveis do Ministério da Educação, quer os actuais dirigentes da CONFAP (Confederação Nacional das Associações de Pais). De facto, como podemos considerar positivo um programa

que pensa as escolas e as comunidades educativas deste país, como se fossem uma só escola e uma só comunidade? [...] que é dinamizado por profissionais aos quais se atribui um estatuto que, de imediato, os desqualifica? [...] que, respondendo a necessidades educativas sociais inequívocas, cria mais problemas do que oportunidades educativas? (Cosme e Trindade, 2007a:20).

Mais problemas, de entre os quais a hiperescolarização não será certamente um dos menores, pois que neste momento

o que as meninas e meninos deste país menos precisam, é de mais escola. Necessitam certamente de uma escola melhor, mas isso é mais difícil de construir. Não só exige um tempo que não é compaginável com as exigências do calendário político do governo, como desagradaria, igualmente; àqueles fazedores de opinião que têm mais peso nas decisões de MLR do que estudos cuidados e criteriosos de todos aqueles que são os especialistas reconhecidos da matéria (Cosme e Trindade, 2006:20)

Como referem os citados autores, não é a valência da ocupação dos tempos livres no seio da escola que está em causa; o que efectivamente se questiona foi o modo como o tal prolongamento foi feito, a estrutura em que foi consolidado e que *"vai contribuir para que os mesmos de sempre, aqueles que afinal nunca têm opção, vejam a sua infância e a sua educação penalizadas pelo processo de crescente institucionalização educativa das suas vidas"* (Cosme e Trindade, 2006:20).

E são esses mesmos, aqueles que nunca têm opção, que prefeririam talvez, como refere Guinot (2007) um projecto da 'Família a Tempo Inteiro', pois que a Escola a Tempo Inteiro pode também ser encarada como

um óptimo contributo para todos os empresários e empregadores que defendem a desregulação -pelo abuso - do horário de trabalho dos seus empregados [...] As 'famílias' comuns, essas, na sua grande maioria, podem olhar para a Escola a Tempo Inteiro como uma válvula de escape, uma almofada que amortece um maior choque da sua vulnerabilidade, mas é apenas isso mesmo, um estratagema para tornar um pouco mais suportável o que deveria se visto como insuportável e intolerável.

Num momento em que alguns aproveitam para propalar as virtudes do projecto Escola a Tempo Inteiro e que se aventa mesmo a hipótese de alargar o tempo de permanência na escola para 12 horas, como aconteceu no 34.º Encontro da Confap, com beneplácito da Ministra da Educação, é fundamental que levemos a cabo uma reflexão sobre as consequências deste projecto no que respeita ao domínio sócio-educativo e de qualidade de vida para a infância, analisando com o máximo de rigor e descompromisso *"se esta conversão das escolas em 'armazéns de crianças' onde o 'conhecimento' é o pretexto para as manter*

fechadas cinco dias por semana, se traduzirá numa mais valia para o seu futuro enquanto cidadãos e enquanto pessoas" (Ramiro Marques, 2008).

Como referia o já citado Ramiro Marques, manter as crianças oito a dez horas por dia na escola é uma violência. E se é uma violência cabe á sociedade acabar de imediato com ela, sob o risco de, a não o fazer, estar a colaborar com o desrespeito pela Declaração dos Direitos da Criança, de estar a colaborar com a exploração da infância, de estar a colaborar com o fim da própria infância.

Se efectivamente o que se pretendia com esta projecto não era prolongar a educação formal, como repetidamente apregoam os seus mentores, então porque razão se não recorreu a uma distinção dos espaços educativos, se não optou, como propõem Cosme e Trindade, na linha terminológica de Lemos Pires (1993), por 'Centros Locais de Educação Básica', onde o carácter educativo não formal poderia ser contemplado e respeitado.

Um dos grandes 'calcanhares de Aquiles' do projecto parece ser o pressuposto de que o aumento do tempo de permanência na escola significa automaticamente mais desenvolvimento pessoal e social das crianças e mais sucesso. Ora, tal pressuposto, para além de não estar provado, encontra em exemplos de outros países provas contrárias, o que à partida não faz dele axioma. Pelo contrário, o que a sociologia da educação vem provando é que o aumento do tempo na escola aumenta o stress dos alunos, a violência e o *bullying*, como o demonstram as conclusões do último Congresso da ATL (Association of Teachers and Lectures), referida por Ramiro Marques (2008), tornando as crianças mais infelizes sem que se verifique aumento na qualidade de ensino.

Alicerçado, desde logo sobre dois equívocos que referimos já, a saber o risco da escolarização e a alteração da "do trabalho pedagógico que a monodocência corporiza" (Cosme e Trindade, 2007:39), o projecto Escola a Tempo Inteiro exige,, como cremos ter deixado claro, uma reflexão pertinente e desapaixonada, levada a cabo por especialistas da educação e não por meros tecnocratas.

3.^a Parte

Pesquisa Empírica

I. Metodologia e Procedimentos

Duas questões muito simples ocorrem ao espírito quando se fala de investigação. A primeira é “Qual é o meu problema”? A segunda é, “Que devo fazer”?. Com estas duas questões, temos todo o programa de metodologia.

Deshaies1997:17

Qualquer estudo e investigação científica tem como base um problema, para o qual o investigador procura resposta. A importância de um correcto equacionar do problema é tal que Borg e Gall (1996) chegam mesmo a afirmar que o modo de colocar o problema é factor condicionante de todo o estudo, na medida em que é vector condicionante da delimitação do mesmo.

No mesmo sentido vai o entendimento de Bisquerra Alzina (2004:94), quando refere que o levantamento do problema consiste em "*delimitar e estruturar formalmente a ideia da investigação, a fim de melhor compreender alguma questão*". O mesmo autor reitera o seu entendimento quando afirma que um levantamento adequado do problema delimita melhor o âmbito do estudo e permite aprofundar melhor o processo de investigação, ao expressar com maior rigor e exactidão o que se pretende estudar.

Esta é também a maneira de ver de Sampieri, Collado e Lucio (2007:34), quando referem que "*formular o problema não é mais do que aperfeiçoar e estruturar mais formalmente a ideia da pesquisa*".

No estudo que desenvolvemos, um estudo de carácter qualitativo, a definição do problema continua a ocupar um lugar privilegiado, ainda que isso não queira significar que estamos perante qualquer ideia pré-concebida sobre o objecto a estudar. O problema que neste estudo se valoriza decorre

da importância que, nos dias de hoje, as Actividades de Enriquecimento Curricular assumem no âmbito do 1º ciclo da escolaridade básica.

Um estudo através do qual nos confrontamos com a necessidade de compreender as representações dos actores educativos sobre o programa em causa bem como o sentido e a natureza educativa do mesmo.

2. Objectivos do Estudo

Decorrentes do problema equacionado, surgem os objectivos do estudo, que têm como finalidade "*assinalar o que se pretende e ao que se aspira na investigação*" (Hernández et al, 2003:31).

Sampieri, Collado e Lucio (2007:35) referem como três os elementos fundamentais encerrados na formulação do problema, a saber "*os objectivos que se pretendem alcançar, as questões da pesquisa e a justificação do estudo*" os quais surgem como princípios orientadores do estudo. Devem ser enunciados com o máximo de clareza possível; devem ser possíveis de alcançar e devem ser congruentes entre si (Sampieri, Collado e Lucio, 2007:35).

Neste sentido e tendo em conta as variáveis inerentes ao problema em estudo, apresentámos como objectivos do mesmo:

- Identificar quais os princípios orientadores das AECs;
- Verificar de que modo as escolas estão a gerir a implementação das AEC's;
- Analisar em que medida as AEC's são desenvolvidas enquanto vertentes curriculares do 1.º ciclo;
- Analisar a percepção dos professores acerca do impacto educativo das AEC's

3. Opções metodológicas

Na opinião de Deshaies (1997:25), “a metodologia está para a investigação como o sujeito está para o conhecimento”. Na verdade, e ainda segundo a opinião do mesmo autor, a metodologia proporciona, a quem investiga, os meios para proceder a uma investigação, permitindo-lhe não só o aperfeiçoamento dos conhecimentos, mas, sobretudo uma valorização pessoal, pois que “a investigação exige uma participação íntima e pessoal no processo do conhecimento. Faz apelo a um investimento indispensável da própria pessoa” (Ibidem).

Etimologicamente encarada, a metodologia representa os caminhos seguidos pelo investigador para responder ao problema e/ou comprovar as hipóteses. Composta pelo substantivo *odós* (caminho), pelo prefixo *metá* (através de) e pelo sufixo *logia* (tratado), o vocábulo em análise acaba por exprimir todo o conjunto de caminhos seguidos, de processos desenvolvidos na pesquisa. Citando Alzina Bisquerra (2004:89), poderíamos dizer que a metodologia representa o conjunto de procedimentos levados a cabo pelo investigador, “para chegar a bom porto”, num conjunto de “etapas interligadas de um modo lógico, sequencial e dinâmico” (Ibidem) e que vão desde a selecção do tema, à identificação do problema, à revisão da literatura, ao desenho do estudo (hipóteses, amostra e instrumento de recolha de dados), passando pela recolha dos mesmos, pela respectiva análise e interpretação (Alzina Bisquerra, 2004:90).

Este percurso ou caminho, no entanto, apresenta diversas bifurcações e possibilidades de opção. Tais possibilidades representam o modelo de pesquisa escolhido que deve ser eleito tendo em consideração os objectivos e a finalidade do estudo. “O termo ‘modelo’ refere-se ao plano ou estratégia concebido para obter a informação que se deseja” (Sampieri Collado e Lucio, 2006:154). Deste modo, o modelo serve para orientar o pesquisador nas estratégias a desenvolver para alcançar os objectivos do estudo e para responder às questões inicialmente colocadas.

Globalmente encarados, os modelos podem ser experimentais ou não-experimentais. Tendo em consideração os objectivos do nosso estudo optámos pelo modelo qualitativo ou não experimental, que, como refere Alzina Bisquerra (2004:283), “*reflete, descreve e interpreta a realidade educativa com o fim de chegar á compreensão ou á transformação da dita realidade, a partir do significado atribuído às pessoas que a integram*”.

Ora se parece consensual que numa pesquisa de carácter quantitativo o investigador utilize o modelo para analisar a certeza das hipóteses ou para obter a evidência das linhas de pesquisa, na ausência de hipóteses (Ibidem), não será talvez menos consensual que, no caso da pesquisa qualitativa, se possa recorrer a um ou mais modelos, no sentido de procurar um maior rigor na análise das informações obtidas.

De facto, não podemos esquecer, como referem Bogdan e Bilken (1994:47-51), que, de entre as características da investigação qualitativa, se destacam o seu carácter descritivo, a análise indutiva e a importância do significado, características que, como é óbvio, orientam os procedimentos metodológicos, sem que, no entanto, obstaculizem o recurso a mais do que uma metodologia estratégica, que, na opinião de Correia e Pardal (1995), deve ser tentada, na medida em que se apresenta como a mais profícua no âmbito dos estudos que se realizam sob inspiração do paradigma qualitativo.

Trata-se de uma opção que encontra os seus fundamentos em razões de

ordem epistemológica, na medida em que os actores são considerados indispensáveis para entender os comportamentos sociais; de ordem ética, pois permitem aprofundar as contradições e dilemas que atravessam a sociedade concreta; e de ordem metodológica, como instrumento privilegiado de análise das experiências e do sentido da acção (Poupart, citado por Guerra, 2006)

Vantagens deveras relevantes que determinaram, em grande parte, a nossa opção metodológica.

Tendo, por isso, como modelo orientador da nossa pesquisa o modelo qualitativo, começámos por proceder ao desenho do estudo, delimitando a

problemática e definindo o problema, contextualizando o objecto do estudo e procedendo à definição dos objectivos a alcançar.

Ultrapassada esta fase, passámos à segunda fase do nosso estudo que consistiu na fundamentação teórica, onde, como salientámos no desenho do estudo, sentimos notórias limitações face à escassez de bibliografia específica.

A terceira e última fase do estudo consistiu na pesquisa empírica, onde tivemos de escolher o instrumento de recolha dos dados, a amostra sobre a qual ele recaiu, bem como o modelo de análise dos mesmos. Os dados recolhidos através das entrevistas, instrumento de recolha escolhido, foram tratados e analisados através de uma simbiose entre o método quantitativo e qualitativo já que a conjugação destas duas vertentes possibilita uma perspectiva sócio-holística que, no entender de Cooreia e Pardal (1995), Alzina Bisquerra (2004) e Sampieri, Collado e Lucio (2006), entre outros, se apresenta como a mais vantajosa para estudos deste género.

4. Estratégia de Investigação

Para a realização desta dissertação de mestrado optamos por usar como estratégia de investigação o estudo de caso, uma vez que consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (Merriam,1988). O estudo de caso é um exemplo de pesquisa qualitativa, utilizado em muitos domínios da investigação, que tem gradualmente adquirido maior acolhimento no campo da investigação em educação, apresentando-se como sendo uma estratégia para executar uma investigação consistente.

Resolvemos então analisar dois agrupamentos distinto de forma a perceber como era feita a implementação das AEC's, sem se pretender generalizar os resultados do referido estudo, ainda que assuma a pretensão de contribuir para uma reflexão fundamentada sobre uma problemática que necessita ser objecto de atenção e aprofundamento.

5. Instrumento de recolha de dados

Como referimos já, o instrumento de recolha de dados por que optámos para o nosso estudo foi a entrevista. A entrevista é uma técnica cujo objectivo é “*obter informação de forma oral e personalizada, sobre acontecimentos vividos e aspectos subjectivos da pessoa como as crenças, as atitudes, as opiniões, os valores, em relação ao que se está estudando*” (Alzina Bisquerra, 2004:336).

Deste modo, a entrevista é uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora, por vezes, possa envolver mais sujeitos-alvo (Morgan,1988), sendo assim dirigida por uma delas, com o objectivo de obter informações sobre as outras. (Burgess, 1984).

Apesar de apresentar inconvenientes, a entrevista apresenta também vantagens na flexibilidade quanto ao tempo de duração; na adaptação a novas situações e a diversos tipos de entrevistados; na oportunidade quer para questionar quer para aprofundar, permitindo ainda, recolher um elevado número de dados diversificados.

As entrevistas podem ser classificadas em dois grandes grupos ou tipo, de acordo com a sua estrutura ou desenho (estruturadas, semi-estruturadas e não estruturadas) e em conformidade com o momento de realização (iniciais ou exploratórias, de desenvolvimento ou finais).

Porque pretendíamos deixar alguma margem de manobra ao entrevistado e porque fizemos previamente o desenho das questões, a nossa entrevista entra dentro da categoria das denominadas semi-estruturadas.

Quanto ao momento, a nossa entrevista pode ser considerada como final, pois que surge após termos explorado alguns dos aspectos do projecto Escola a Tempo Inteiro e apresenta como objectivo final “*contrastar informação, concluir aspectos da investigação, ou informar sobre determinados assuntos com o objectivo de continuar o processo de investigação*” (Alzina Bisquerra, 2004:338).

Para elaborarmos a entrevista que suportou a recolha de dados do nosso estudo começámos por definir as dimensões de análise, e os objectivos que com elas pretendíamos alcançar, como se pode constatar pelos dados da figura 1.

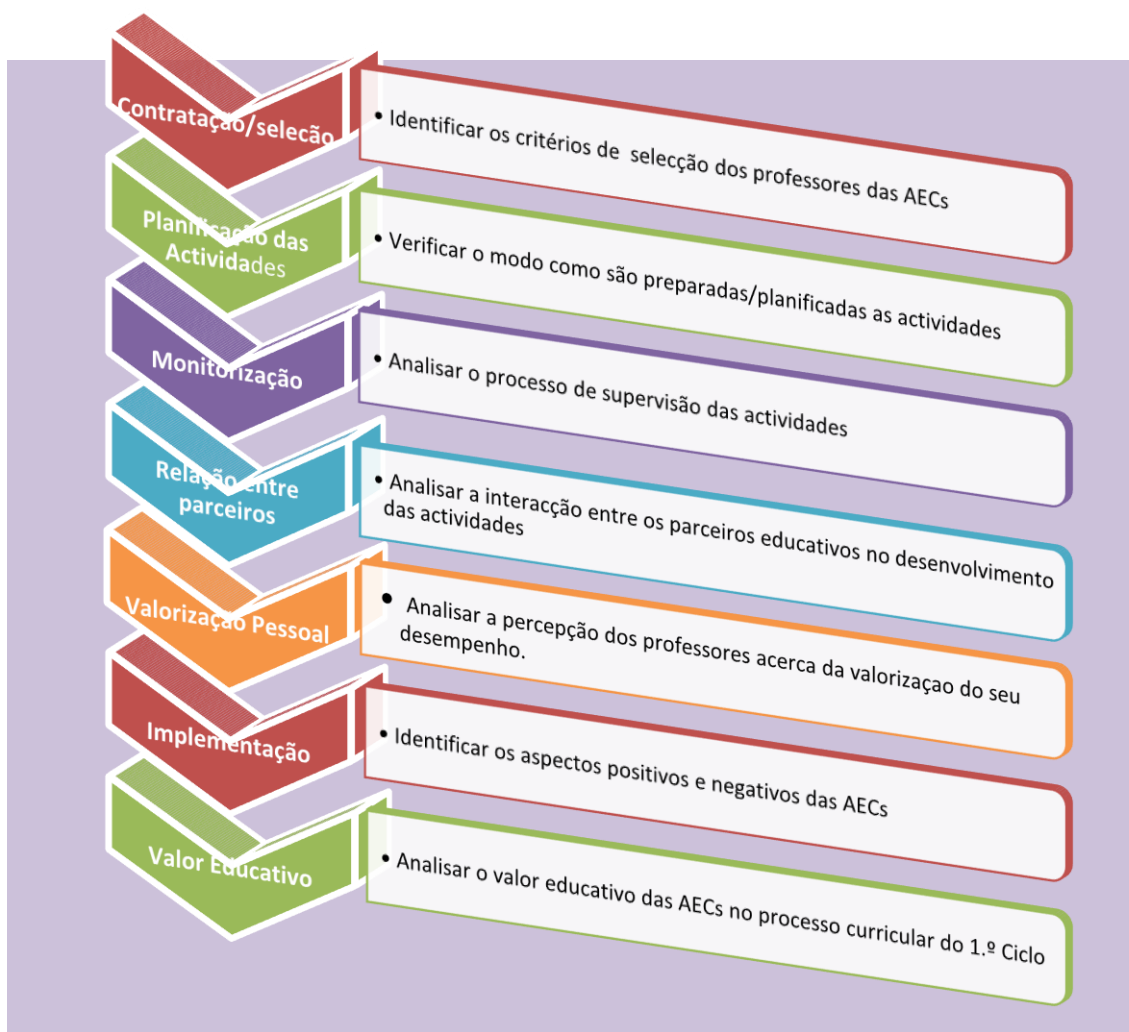


Fig.1. Unidades de Significação e Objectivos da Entrevista

Uma vez elaborados os objectivos procedemos ao levantamento de possíveis questões que nos permitissem construir o roteiro das entrevistas, tal como o Quadro I permite retratar.

Quadro I. Dimensões de Análise e questões orientadoras da construção do Guião da Entrevista

Dimensões do estudo	Questões Orientadoras
Concepção	O que são na realidade as AEC'S?
	Quais os princípios regulamentadores das AEC'S?
Implementação	De que modos estão as escolas a gerir as AEC'S?
	Que mecanismos/estratégias e soluções apresentam as escolas para superar as dificuldades despoletadas pela implementação das AEC'S?
Actores	Será que os/as professores/as titulares consideram as actividades de enriquecimento curricular geradoras de novas competências, concedendo-lhes o seu real valor?
	Estão os professores responsáveis pelas AEC'S a ser devidamente valorizados, motivados e apoiados?
Reflexão da Política Educativa	Foi uma medida a pensar na educação das crianças ou nas necessidades das famílias?
	Será que este alargamento do tempo escolar, não vai contribuir para que aqueles, que afinal nunca têm opção, vejam a sua infância e a sua educação penalizadas pelo processo?

A partir daqui procedemos à elaboração final do guião da entrevista, que apresentou questões idênticas para os Coordenadores das AEC's sendo que um é coordenador das Actividades físicas e desportivas e outro é coordenador de escola, tendo duas questões diferentes para os professores dinamizadores das AECs, que em vez de serem entrevistados sobre a monitorização do ensino, foram questionados sobre a valorização que sentem ser atribuída aos seu desempenho por pares e superiores, e na planificação de actividades.

Deste modo, e tendo em consideração tudo o que acabámos de referir, procedemos à elaboração final dos respectivos guiões, que ficaram definidos de acordo com os quadros II e III.

Definidos os guiões procedemos à respectiva distribuição, tendo o cuidado de recolher por gravação as respectivas respostas, gravação de que

posteriormente fizemos a respectiva transcrição, obtendo as respostas que se encontram nos quadros A a I, e que se encontram no Anexo II.

As entrevistas, como veremos aquando da definição da amostra, foram realizadas com um total de nove inquiridos, de entre os quais sete são professores dinamizadores das AEC's, dois coordenadores, sendo um de cada agrupamento.

Quadro II. Roteiro da Entrevista do Coordenador das AEC's

Dimensões de Análise	Questões
A. Contratação/ Selecção dos Professores	<ul style="list-style-type: none">- Quais as habilitações académicas dos professores seleccionados?- Quais os critérios em consideração na selecção dos professores
B. Planificação das actividades	<ul style="list-style-type: none">- Existe algum plano ou algum documento com linhas orientadoras para a actividade X?
C. Monitorização do Ensino	<ul style="list-style-type: none">- De que forma faz a monitorização da actividade X?- Tem algum documento regulador?- Como é feita a avaliação dos professores dinamizadores da actividade X?
D. Relação entre parceiros	<ul style="list-style-type: none">- Estabelece contacto com os agrupamentos de escola?- Com que frequência?- Mantém um contacto periódico e directo para a realização da supervisão pedagógica?- Estabelece contacto com a Junta de Freguesia, relativamente à selecção e disponibilização do material pedagógico para a actividade X?- O que acha relativamente ao material?- Como avaliaria a relação estabelecida entre os vários parceiros?
E. Implementação	<ul style="list-style-type: none">- Quais os pontos fundamentais que aponta na implementação e concretização das AEC?- Quais os aspectos positivos e os negativos?
F. Sentido Educativo	<ul style="list-style-type: none">- Na sua opinião e partindo da sua experiência e conhecimento, que sentido construiria para as AEC no 1º CEB? Qual a importância, o valor educativo que lhe atribui?

Quadro III. Roteiro da Entrevista aos professores dinamizadores das AECs

Dimensões de Análise	Questões
A. Contratação/ Selecção dos Professores	<ul style="list-style-type: none">- Qual a sua habilitação académica?- Tem conhecimento dos critérios em consideração na selecção dos professores?
B. Planificação das actividades	<ul style="list-style-type: none">- Como prepara as suas aulas?- Existe alguma planificação?- Por quem é realizada?- Cooperava com outros colegas da mesma área?- Existe algum trabalho em grupo?
C. Relação entre parceiros	<ul style="list-style-type: none">- Estabelece contacto com os professores titulares da turma? Com que frequência?- Estabelece contacto com o coordenador das AECs, relativamente à selecção e disponibilização do material pedagógico para as AECs?- O que acha relativamente ao material?- Como avalia a relação entre os parceiros?
D. Valorização Pessoal	<ul style="list-style-type: none">- Sente que é valorizado e apoiado pelos órgãos superiores e pelos seus pares?- Quais os aspectos positivos e negativos?
E. Implementação	<ul style="list-style-type: none">- Quais os pontos fundamentais que aponta na implementação e concretização das AEC?- Quais os aspectos positivos e os negativos?
F. Sentido Educativo	<ul style="list-style-type: none">- Na sua opinião e partindo da sua experiência e conhecimento, que sentido construiria para as AEC no 1º CEB? Qual a importância, o valor educativo que lhe atribui?

6. Caracterização dos contextos-alvo de investigação

A análise da implementação das AEC's que levámos a efeito incidu sobre dois agrupamentos de escolas de dois concelhos distintos.

Assim, no agrupamento X e relativamente à carga horária semanal de cada uma das actividades de enriquecimento curricular, as mesmas ficaram assim definidas:

1º e 2º anos de escolaridade

Actividades:

- Apoio ao estudo: 2 blocos de 45 minutos
- Música: 2 blocos de 45 minutos
- Actividade Física: 3 blocos de 45 minutos
- Informática: 1 bloco de 45 minutos
- Expressões plásticas: 2 blocos de 45 minutos

Responsáveis pela gestão:

- Apoio ao estudo: Agrupamento de Escolas
- Música: Câmara Municipal
- Actividade Física: Câmara Municipal

3º e 4º anos de escolaridade

Actividades:

- Apoio ao estudo: 2 blocos de 45 minutos
- Música: 2 blocos de 45 minutos
- Actividade Física: 3 blocos de 45 minutos
- Inglês: 3 blocos de 45 minutos

Responsáveis pela gestão:

- Apoio ao estudo: Agrupamento de Escolas
- Música: Câmara Municipal
- Actividade Física: Câmara Municipal
- Inglês: Câmara Municipal

No agrupamento Y, e relativamente à carga horária semanal de cada uma das actividades de enriquecimento curricular, as mesmas ficaram assim definidas:

1º e 2º anos de escolaridade

Actividades:

- Apoio ao estudo: 2 blocos de 45 minutos
- Música: 2 blocos de 45 minutos
- Actividade Física: 3 blocos de 45 minutos
- Expressões plásticas: 2 blocos de 45 minutos

Responsáveis pela gestão:

- Apoio ao estudo: Agrupamento de Escolas
- Música: Junta de Freguesia
- Actividade Física: Junta de Freguesia

3º e 4º anos de escolaridade

Actividades:

- Apoio ao estudo: 2 blocos de 45 minutos
- Música: 2 blocos de 45 minutos
- Actividade Física: 3 blocos de 45 minutos
- Inglês: 3 blocos de 45 minutos

Responsáveis pela gestão:

- Apoio ao estudo: Agrupamento de Escolas
- Música: Junta de Freguesia
- Actividade Física: Junta de Freguesia
- Inglês: Junta de Freguesia

A componente física e desportiva foi dotada de uma carga horária semanal de três blocos de 45 minutos, um dos quais acontece nas piscinas municipais e dois restantes no Estabelecimento de Ensino no caso do agrupamento X.

7. Sujeitos-alvo

Como referimos anteriormente, o nosso estudo assume uma característica essencialmente qualitativa, pelo que, como referem Sampieri, Collado e Lucio (2006:252), neste tipo de pesquisa "*em geral a população ou universo não é delimitado à priori*". Por outro lado, como referem os citados autores, mencionando Miles e Huberman (1994, citados por Sampieri, Collado e Lucio, 206:274), as amostras, em estudos qualitativos podem assumir o tipo de amostras variadas, homogéneas, em cadeia ou por redes e casos típicos. Ora, tendo em conta os objectivos do estudo e as características da amostra, cremos poder inserir a do presente estudo no tipo de amostra homogénea.

A entrevista foi dirigida a um conjunto de nove elementos, sendo sete professores dinamizadores das AEC's e dois coordenadores das AEC's dos agrupamentos-alvo deste estudo, num total de nove, que constituíram a amostra de entrevistados do nosso estudo.

8. Análise e discussão dos Resultados

Uma vez elaborado o guião da entrevista e seleccionada a amostra, passámos à respectiva distribuição, no sentido de obtermos as informações que nos permitiram construir os dados que deveriam o objecto de processo de interpretação e análise a empreende. Realizamos e analisamos as entrevistas, passámos à codificação dos dados, e à sua categorização, de acordo com as dimensões de análise, objectivos e questões, tendo obtido um conjunto de resultados que expressámos nos quadros IV e V, respectivamente do agrupamento X e do Agrupamento Y. O texto integral das transcrições efectuadas encontra-se no anexo III.

8.1. Abordagem panorâmica das entrevistas

Foram analisados os resultados das entrevistas, no que respeita à implementação das AEC.

Relativamente às Planificações, verificamos que ambos os agrupamentos se regem pelas orientações emanadas do ME, elaborando, eles próprios, as planificações anuais, trimestrais e diárias, podendo, eventualmente, reformulá-las sempre que as dificuldades diagnosticadas ou as diferenças no ritmo de aprendizagem o exijam, no sentido de obterem um maior sucesso para todos, o que, à partida, é bastante positivo.

Ressalta, porém alguma divergência, que afecta negativamente o resultado final – a falta de contacto entre os próprios professores das AEC e a inexistência de reuniões periódicas devido essencialmente ao desencontro de horários, bem assim como à não obrigatoriedade das mesmas.

É fundamental que os professores elaborem em conjunto todas as planificações e reúnam periodicamente, não só para procederem às reformulações necessárias das mesmas no sentido de uma maior uniformização de critérios, mas também para que possam trocar ideias e experiências.

No que concerne às relações que estabelecidas com os Professores Titulares de Turma, é positivo, nos dois agrupamentos, o contacto frequente entre eles, não só para resolver problemas concernentes à postura assumida pelas crianças nas AEC's, mas também para proceder à articulação no que respeita às actividades do PAA.

Parece-nos, no entanto, haver uma certa controvérsia nas respostas dos entrevistados quando dizem que mantêm uma relação boa com os professores titulares de turma e, por outro lado afirmam não vêem o seu trabalho valorizado por eles, fazendo-os sentir como se fossem profissionais de segunda.

É negativa esta desvalorização do papel desempenhado pelos dinamizadores das AEC's dentro do processo Ensino/Aprendizagem. O

objectivo das AEC's é o enriquecimento curricular, como tal é crucial que os profissionais que as dinamizam sejam motivados para darem o seu melhor.

Há convergência de opiniões quanto ao impacto que as AEC's têm nos alunos e respectivos pais. É compensador e, por conseguinte, positivo o reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos professores das AEC's, quer por parte das crianças, quer por parte de alguns pais. É, porém, de lamentar, comprovando a opinião dos entrevistados, muito embora o entendam, que um número significativo de pais apenas considere as AEC's como porto seguro onde podem deixar os seus filhos enquanto trabalham, não se tendo ainda consciencializado da mais-valia que aquelas conferem à educação dos seus filhos.

Depara-se ainda com outros aspectos negativos na implementação das AEC's. Por um lado a falta de apoio no que respeita ao material. O material que as câmaras disponibilizam é insuficiente o que dificulta a acção dos dinamizadores. Por outro lado o carácter facultativo da frequência das AEC's, contrariando um dos seus princípios reguladores – ensino igual para todos – que afecta a progressão dentro da área e irá, por certo, levar a uma maior heterogeneidade das turmas no âmbito dos saberes.

Mas o aspecto mais negativo salientado por todos os entrevistados é, sem dúvida, a hiper-escolarização da criança. Todos são unânimes em considerar excessivo o tempo que a criança passa dentro das mesmas quatro paredes, tempo esse dedicado apenas a acumular saberes, dotados de pouca ludicidade, deixando-lhe pouco tempo para extravasar, ao ar livre, a as suas energias. Segundo eles, grande parte das crianças desconhece as brincadeiras simples, que deliciavam qualquer um há uns anos atrás, partindo frequentemente para a violência. Acrescendo ainda que o pouco contacto e o pouco diálogo com os pais pode ter efeitos nefastos no desenvolvimento psíquico e emocional da criança.

a. Habilitações académicas e Selecção dos Candidatos

Uma das condições de uma prática pedagógica de qualidade são os critérios rigorosos na selecção dos docentes, exigindo-se competência profissional e académica.

No que às AEC's diz respeito, e dado que a maior parte, se não totalidade, dos docentes recrutados eram docentes ainda sem experiência profissional, ou com muito pouca, importava verificar os critérios em que assentou a respectiva escolha, para aquilatarmos da qualidade daqueles que iriam dinamizar as respectivas actividades.

Ora o que a análise global desta categoria nos permite observar é que em ambos os agrupamentos seleccionados se apresentaram critérios pré-definidos, que eram do conhecimento dos candidatos e que assentavam nas habilitações literárias, na experiência profissional e numa entrevista.

No que se refere às habilitações literárias o coordenador das Actividades do Agrupamento X refere que os professores dinamizadores apresentam todos a licenciatura, ou estão em vias de a concluir, realçando ainda que no que respeita à natação, uma das variantes das actividades de Educação Física, há monitores com especialização, já que a Câmara Municipal optou por dinamizar esta actividade.

Quanto ao Agrupamento Y a aposta é na Expressão Musical, para a qual os dinamizadores apresentam especialização ou Curso no Conservatório, tendo, os dinamizadores dos restantes domínios a licenciatura.

Esta constatação permite-nos concluir que os dinamizadores das AEC's nos agrupamentos em estudo são portadores de habilitação específica, de acordo com os critérios do despacho nº 14460/2008 de 15 de Maio de 2008, o que, à partida pode servir de fundamento a um bom suporte didáctico e pedagógico, se considerarmos que os actuais cursos de formação inicial contemplam já a vertente do estágio profissional, com prática didáctica incluída..

Como se pode constatar, os critérios a que se recorreu, com as salvaguardas que acabámos de assinalar, são globalmente os mesmos para um e outro agrupamentos, ou seja: para desenvolver as AEC's é necessário ter como habilitação mínima a Licenciatura na especificidade da área a ministrar, sendo que, quando tal não existe, se exige a licenciatura global na formação em professor do primeiro ciclo.

É uma constatação que vem minimizar os efeitos da opinião de alguns críticos da 'Escola a Tempo Inteiro' que realçavam, entre outras limitações, a falta de preparação dos docentes, como se acaba de constatar nestes dois primeiros indicadores. Todos eles são possuidores de licenciatura para a área específica, com excepção, no agrupamento X da área de Expressão Musical, o que pode ser garantia de uma certa qualidade pedagógica no desenvolvimento das AEC's, como referimos anteriormente. Tal entendimento prende-se ainda com o facto de os critérios seguidos no recrutamento dos dinamizadores das AEC's serem globalmente os mesmos que, usualmente, suportam os concursos públicos da docência, tais como as habilitações literárias e dentro destas a média e o tempo de serviço, para além da entrevista que pode ajudar a perceber as reais motivações e o perfil do candidato. Para além de nos parecerem correctos os critérios seguidos nos dois agrupamentos podem ser efectivo instrumento de escolhas positivas.

b. Planificação das Actividades

A planificação das actividades, para além do seu valor instrumental na regulação e desenvolvimento das actividades, pode constituir-se como uma estratégia fundamental para uma construção reflexiva das actividades docentes, para uma reflexão sobre e na acção (Schon, 1986).

Esta categoria apresentava uma pequena diferença entre o guião destinado aos professores coordenadores e aos professores dinamizadores. (ver anexo II) Efectivamente, enquanto que, para os primeiros, se apresentava,

apenas, um indicador, que era o de saber se existia ou não um plano ou regulamento orientador da planificação, para os professores dinamizadores surgiam cinco indicadores, a saber: (i) como era feita a preparação das aulas; (ii) se existia ou não uma planificação global; (iii) quem realizava a planificação; (iv) se na planificação se recorria à cooperação com colegas da mesma área e (v) se existia trabalho em grupo entre os colegas das AEC's do mesmo agrupamento.

Ora, no que respeita às planificações das AEC's dos agrupamentos onde se fizeram as entrevistas, constata-se uma metodologia global que serve de base às planificações dos professores dinamizadores das AEC's e que consiste na elaboração de uma programação a longo prazo por parte do coordenador das Actividades da Escola e que serve de base de referência para as planificações a médio e curto prazo dos professores dinamizadores.

Esta metodologia global encontra depois algumas contextualizações, como é o caso das Actividades de Expressão Musical do Agrupamento X, onde o respectivo Coordenador refere entregar aos professores orientações globais, sobre as quais eles adaptam as suas planificações.

Esta prática metodológica é seguida em todas as Áreas. O Coordenador das Actividades da Escola do Agrupamento Y, por exemplo, refere concretamente que “Cada área tem um coordenador. *“Eles têm uma planificação e seguem todos a mesma planificação”*”.

Note-se, no entanto que estas orientações globais fornecidas pelos Coordenadores de Escola e que visam promover uma certa uniformização no desenvolvimento das actividades dentro do Agrupamento parece não ser castradoras da contextualização e da inovação por parte dos professores dinamizadores, como se depreende das afirmações, por exemplo, do professor dinamizador das Actividades Físicas e Desportivas do Agrupamento Y, quando refere que *“A planificação das minhas aulas é feita a partir da planificação anual que nos é dada no início do ano, mas devido às condições e ao número de alunos, a planificação sofre sempre alterações, pois não dá para seguir à risca”*.

Esta prática, confirmada por quase todos os inquiridos que referem receber a referida planificação a médio e longo prazo, a partir da qual elaboram as suas planificações mensais e diárias, surge paradigmaticamente confirmada nas palavras do professor dinamizador de Música do Agrupamento Y, quando afirma que “*Existe uma planificação teórica. Depois a prática pode ser alterada de acordo com a turma, com o local e com os temas que estamos a dar*”.

Estamos perante um processo de planificação que admite a autonomia dos professores dinamizadores como gestores locais de projectos ou esta actividade limita-se à possibilidade realizar alterações circunscritas que não afectam, globalmente, o sentido das actividades propostas?

Trata-se de uma questão à qual não podemos responder de forma peremptória, ainda que reconheçamos ser esta uma problemática que só por si justificaria um outro estudo.

Apesar de contextualizada, a planificação deve implicar troca de opiniões entre os professores dinamizadores, já que a reflexão na e sobre a acção se apresenta como um condição fundamental do desenvolvimento curricular, encarado como uma prática e construção contextualizadas no contexto que a sala de aula constitui (Pacheco, 1999:32). Neste sentido, as opiniões divergem, embora a maioria dos inquiridos refira existir uma cooperação entre os diversos professores da área. É o que depreende, por exemplo, das afirmações do professor dinamizador da Expressão Plástica do Agrupamento Y, quando refere que cooperam muito, ou do professor dinamizador de Inglês do agrupamento X, quando afirma que “*existe cooperação com os colegas da área para a realização da planificação*”, o que faz com que se trabalhe em conjunto “*nas matérias, relatórios, actividades...*”

Esta cooperação, no entanto, pode deixar algo a desejar. Efectivamente, confunde-se muitas vezes cooperação com trocas de impressões casuais e colaborações pontuais. É o que parece depreender-se das palavras do professor dinamizador de Música do Agrupamento Y, quando diz que existe

colaboração, embora *“Não possa dizer que é o ideal. Mas como o ideal não existe, existe colaboração”*. Esta maneira subtil de afirmar a fragilidade da cooperação entre os elementos da área é desfeita, na opinião do elemento da mesma área do Agrupamento X, quando refere concretamente que *“Não existe cooperação com os colegas da mesma área, apesar da troca de informação com duas professoras dinamizadoras de outro agrupamento”*. (ver anexo III)

A fragilidade da cooperação entre os colegas da mesma área surge reforçada ainda pela afirmação da generalidade dos entrevistados que, no indicador do trabalho de grupo entre os dinamizadores do Agrupamento refere peremptoriamente que este não existe, ou limita-se simplesmente a troca de impressões pontuais.

Face, pois, aos dados das entrevistas, cremos poder afirmar que no que respeita à cooperação entre os diversos elementos das áreas, na planificação, esta parece acontecer, não sendo possível, no entanto, aferir da qualidade das mesmas ou do seu impacto, embora ressalte também a ideia que a colaboração e a cooperação entre professores não serão tão profundas e efectivas quanto seria de desejar. O trabalho em grupo parece, como diz o dinamizador de Música do Agrupamento Y, estar longe de ser o ideal, já que não existe ou é muito ténue e pontual. (ver anexo III).

c. Monitorização de Actividades

Os professores enquadram-se no conjunto dos profissionais do desenvolvimento humano, competindo-lhes *“estabelecer a mediação entre os aprendentes (que, na sua dinâmica desenvolvimentista se autotransformam), os saberes (constituídos e em evolução) e a sociedade (que a cada dia se transmuta)”* (Alarcão e Roldão, 2008:16).

Para uma consecução eficaz deste processo, necessário se torna uma eficiente supervisão, entendida como *“a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e desenvolvimento profissional num percurso*

sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional" (Idem:54), onde o professor das AEC's encontre alicerces para uma indispensável hetero e autoreflexão, base de uma prática crítica e reflexiva.

A supervisão possibilitará assim a consciencialização da complexidade e responsabilidade da função docente, sustentará a necessidade de adequação e diferenciação do processo de ensino-aprendizagem, numa gestão contextualizada das experiências educativas.

A consciência da importância de uma efectiva e eficaz supervisão no desenvolvimento das AEC's, até porque, como referimos, os professores são quase todos recém-formados e, conseqüentemente, a viver a maior parte das vezes o "*choque com a realidade*" (Alarcão e Roldão, 2008:38) levou-nos a incluir esta categoria no roteiro da entrevista que foi dirigida aos professores Coordenadores. Uma dimensão que foi objecto de interpelação em função de três questões fundamentais: a) como era realizada a supervisão; b) se existia ou não, algum documento regulador da mesma; c) finalmente, como é que tal monitorização conduzia e sustentava a avaliação dos professores dinamizadores.

A inexistência de qualquer documento regulamentador desta supervisão é confirmado pelos entrevistados, o que vem realçar o aspecto informal e, naturalmente, subjectivo em que a mesma assenta. Aliás será esta característica a responsável máxima por tal subjectividade, que faz com que a supervisão seja, de certo modo, incipiente, nomeadamente no que se refere à avaliação dos dinamizadores.

A supervisão pedagógica deve ser entendida como uma actividade exercida por um professor mais experiente e habilitado, no sentido de implementar um conjunto de competências e atitudes sócio-profissionais, que propiciem uma prática pedagógica de qualidade e a progressiva consciencialização das vertentes do processo de ensino-aprendizagem por parte do supervisionado. Neste sentido, e de acordo com Alarcão e Roldão (2008:53) o acto de supervisão comporta em si mesmo um conceito, uma finalidade e uma focagem. Um conceito que é a própria maneira de encarar o processo

de supervisão, encarando-o como instrumento capaz de propiciar um ambiente estimulador e formativo. Uma finalidade que se prende com o desenvolvimento sócio-profissional do supervisionado, já que se reporta ao apoio e à regulação do respectivo desenvolvimento, recorrendo para tal a feed-backs, a diálogos, a apoios e encorajamentos, a sugestões e esclarecimentos. Uma focagem que deve centrar-se na reflexão sobre a acção, ainda que, como se viu, a dimensão do trabalho colaborativo parece estar ausente. Trata-se de um dado decisivo para se compreender o sentido e a natureza da supervisão das AEC's nos contextos estudados.

Ora tal não existe, efectivamente, na actual monitorização das AEC's, como se depreende do conteúdo das entrevistas, onde encontramos o Coordenador das Actividades de Escola do Agrupamento Y a afirmar que *“Não há nenhuma avaliação formal. No fim do ano, o responsável da Junta vem à escola e pergunta se está satisfeita com o trabalho dos dinamizadores”*. Por sua vez o Coordenador do Agrupamento X, embora apresente uma maior sistematização do processo, até porque no final da visita do supervisor se *“faz uma acta”*, parece igualmente longe da efectiva finalidade da supervisão ou monitorização, recusando inclusive o papel de avaliador. (ver anexo III e IV).

O que se depreende do conteúdo das entrevistas é que, globalmente, os professores Coordenadores referem que a supervisão ou monitorização, não assenta em nenhum documento regulador, uma vez que é feita informalmente por cada coordenador de área e pelo coordenador de escola. Fundamentalmente resume-se a constatar o funcionamento das actividades, a assiduidade dos professores e resolver situações precárias pontuais, como a falta de um professor, por exemplo.

Face aos dados que nos são fornecidos parece-nos importante realçar o modo como a supervisão é feita, de maneira tão superficial quer informal, centrando mesmo a valorização na opinião do presidente da Junta, preocupado com a operacionalidade formal das actividades. Ora, como referimos no início da análise desta categoria, a supervisão ou monitorização

das actividades, tem de ser assumida como um acto deveras significativo. Isto é, como acto capaz de mobilizar os professores a reflectiram em conjunto sobre as suas práticas e, deste modo, a viverem, de facto, situações de formação cooperada que os ajude a encontrar outras leituras e outras respostas face aos desafios quotidianos que têm que enfrentar.

A supervisão, neste caso, mais do que uma estratégia de controlo seria uma estratégia de reflexão-acção.

Como referem Alarcão e Roldão (2008:47), a supervisão, para além do importante papel desempenhado no processo de ensino-aprendizagem, apresenta uma relevância incontestável no domínio intrapessoal, quer através do fortalecimento do autoconhecimento e da autoconfiança, quer no domínio do desenvolvimento do espírito crítico e face às críticas, competências fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

d. Relação entre Parceiros

A interacção entre parceiros é fundamental para um bom desempenho. O desenvolvimento curricular, na opinião de Gimeno Sacristán (1988, citado por Pacheco, 1999) tem de ser fruto de uma reflexão partilhada na e sobre a acção. Ao permitir uma troca de opiniões e experiências, a relação entre parceiros consubstancia igualmente uma aprendizagem cooperativa, fomentadora da solidariedade, da responsabilidade, da crítica e da autoreflexão.

A presente categoria englobava quatro indicadores, nomeadamente, o contacto dos dinamizadores com os coordenadores, destes com aqueles, bem como a frequência e o contacto com os responsáveis pelo poder local.

Os coordenadores de escola referem ter boas relações com todos os intervenientes e manter uma relação diária com os dinamizadores. O mesmo sucede em relação aos professores titulares de turma, com os quais a maioria dos entrevistados refere manter uma estreita e assídua colaboração, com excepção do professor dinamizador das Actividades Físicas e

Desportivas do Agrupamento Y, que refere taxativamente que “o *contacto com os professores titulares de turma é quase nulo, salvo uma ou outra excepção, que nos pergunta como estão a correr as coisas*”. Quanto aos outros atestam existir esse contacto “*quase todos os dias, principalmente quando as aulas são na sua turma e nas aulas de supervisão*”. (ver anexo III e IV).

Este contacto assume-se como deveras importante, pois que pode ser propício à troca de “*informação do comportamento dos alunos e informação sobre festas, ou actividades a realizar na escola, como estão a correr as aulas, o que vão leccionar*”. Poderá ser, por isso, um efectivo momento de reflexão sobre a acção desenvolvida, fundamento essencial para uma prática pedagógica reflexiva (Schon, 1986), se bem que tenhamos de questionar algumas afirmações dos entrevistados, face à anterior constatação da praticamente inexistência de efectiva supervisão. (ver anexo IV)

No entanto, e de acordo com as respostas a esta categoria das entrevistas, estes contactos são maioritariamente frequentes, sendo mesmo referidos como “*diários, bastante frequentes e com bastante frequência*”, apesar de haver um entrevistado do Agrupamento Y que afirma que “*raramente me cruzo com os professores titulares da turma*”. (ver anexo III).

Um outro indicador tinha a ver com a relação com os órgãos do poder local, responsáveis pelo fornecimento do material pedagógico. Era um indicador dirigido especificamente aos coordenadores e que mostra que embora o contacto seja uma realidade, nem sempre este é profícuo na obtenção de material pedagógico que continua a faltar, como se depreende do coordenador do Agrupamento X, quando refere que “*o único problema é a falta de material. Já tentei e faço imensos pedidos mas até agora não foi possível obter um kit (um conjunto de material com instrumentos musicais, ou equipamento de ginástica) para cada professor dinamizador das AEC's*”.

Ainda a respeito do material, pedia-se aos professores dinamizadores que indicassem se este era suficiente e de boa qualidade. A generalidade dos

entrevistados referiu que sim, que era bom e suficiente. *“O material é bom. Sempre que requisitado, temos; o material é muito bom e adequado ao nível dos alunos; é suficiente para as aulas”*. Todavia nem todas as vozes são concordantes, pois que se há uns que consideram que agora a situação está melhor, como é o caso de um entrevistado do Agrupamento X, que diz que agora *“a disponibilização melhorou e neste momento sinto-me satisfeito com a cooperação por parte da Câmara na disponibilização do mesmo”*, outros há que continuam descontentes referindo expressamente que *“a qualidade é fraca, mas existe, apesar disso”*.

Do ponto de vista do discursos dos participantes no estudo, afirma-se que a relação entre os parceiros é boa, ainda que seja necessário não desprezar as informações dos próprios entrevistados quando dizem respeito aos discursos sobre a valorização pessoal, a motivação e o apoio.

Numa perspectiva global a relação entre os diversos intervenientes no processo de desenvolvimento das AEC's é Bom, havendo partilha de informações entre os diversos agentes, sendo que o único 'senão' parece existir no domínio da relação dos dinamizadores com os seus superiores hierárquicos que, apostam mais em aproveitar-se do trabalho desenvolvido para «efeitos de "show off", de carácter mais político e de oportunidade, do que propriamente educativo» como refere um dos entrevistados.

e. Valorização Pessoal

A presente categoria era destinada apenas aos professores dinamizadores e prendia-se com a percepção que os mesmo têm do modo como é valorizado o seu trabalho, quer por quem hierarquicamente lhes é superior quer pela Comunidade Educativa, quer, ainda, pelo modo como os próprios pares entendem o seu desempenho, correspondendo cada uma destas vertentes a um indicador.

No que diz respeito ao primeiro indicador, a valorização e apoio pelos órgãos superiores e pela Comunidade Educativa, constata-se que, globalmente, há

um sentido de valorização por parte dos coordenadores de área e pelos pares, sentido esse que parece não coexistir nos superiores.

Quer num agrupamento, quer no outro há entendimentos díspares sobre a valorização do trabalho por parte das entidades superiores, entendendo-se estas como os responsáveis pelos Conselhos Executivos, actualmente Directores de Agrupamento, e os responsáveis pelos órgãos autárquicos. De facto, enquanto uns consideram que o seu trabalho é valorizado, outros há, que manifestam opinião diferente.

Efectivamente, se há uns dinamizadores que parecem não ter dúvida quanto à valorização do seu trabalho *“Eu acho que sim, pelo menos é o que me parece...”*; *“Sim sinto-me valorizada a nível de tratamento na escola e não sou considerada professora de segunda...”*, a maior parte considera que os órgãos superiores os não valorizam: *“A minha coordenadora de área valoriza-me muito. Pelos órgãos superiores, se calhar não somos tão valorizados...”*; *“...acho que os professores titulares ainda têm aquela ideia que somos só professores das AEC’s”*; *“Não. Sinto que sou valorizada pelos alunos, pelos meus colegas e pela coordenadora aqui da escola...”*; *“Nem por isso [...] não há preocupação nenhuma em nos apoiarem”*. (ver anexo III).

No que concerne à motivação, da qual o apoio é factor importante, constata-se que a quase totalidade dos entrevistados se considera apoiado pelo grupo dos professores dinamizadores que actua na mesma área educativa e pelos alunos, mas não pelos restantes intervenientes. *“sinto-me motivada pelos alunos e pelo grupo com que trabalho”*, refere um entrevistado, enquanto outro diz, por exemplo, *“mais ou menos, mas podia ser melhor”*, ou ainda, *“Os alunos têm tido sucesso e isso ajuda a minha motivação”*. (ver anexo III).

De tudo o que ficou dito a este respeito consolida-se o entendimento de que os professores dinamizadores das AECs ainda são considerados como dizem os entrevistados “professores de segunda”, como referem alguns dos entrevistados, muito por culpa da situação que o próprio Ministério da

Educação lhes criou, ao remeter para as autarquias toda a responsabilidade na sua colocação. Fora do quadro da escola torna-se mais difícil a visibilidade do seu trabalho. Por outro lado, as condições em que foram implementadas as AEC's, que comentámos já na fundamentação teórica, em nada facilitam o estatuto destes docentes, antes os remete para a referida postura de "professores de segunda", que um dos entrevistados mencionou.

No que diz respeito ao primeiro indicador, a valorização e apoio pelos órgãos superiores e Comunidade Educativa, constata-se que globalmente há um entendimento de valorização pelos coordenadores de área e pelos pares, sentimento que parece alheio nos superiores.

A situação dúbia das próprias AEC's, balançando entre a intenção de actividades propiciadoras de experiências educativas e a prática de consolidação de vertentes curriculares, em nada tem ajudado e em nada ajudará, certamente, quer a assunção de um novo estatuto, quer o papel dos seus professores dinamizadores, que continuarão a ser encarados como as linhas que ajudam a cozer um 'remendo'.

Constatamos também, com satisfação, que a força motriz do trabalho dos dinamizadores das AEC's está no feedback dos alunos no que concerne aos esforços por eles evidenciados.

f. Implementação

Vimos, na fundamentação teórica, que o processo de implementação das AEC's aconteceu sem ter o suporte prévio de experiências de trabalho que pudessem servir de referência às iniciativas a desenvolver. Tal facto, tem feito com que muitos dos constrangimentos daí provenientes continuem a manifestar-se, razão pela qual se tornava importante auscultar os

entrevistados sobre os aspectos positivos e negativos que têm a implementação do projecto da ETI acarreta.

Esta problemática foi abordada, por isso, a partir de duas questões: uma, onde inquiria sobre os aspectos considerados positivos na sua implementação e outro que interpelava os aspectos mais negativos da mesma.

Numa perspectiva global, foi considerado como principal aspecto positivo a igualdade de oportunidades que as AECs oferecem a todos os alunos para actividades de complemento curricular. Relevam-se, como aspectos principais a destacar a aprendizagem do Inglês e a guarda das crianças na escola durante o período laboral dos pais.

De entre os vários aspectos negativos realça-se o excessivo tempo que as crianças passam na escola, a sobrecarga de trabalho e a possibilidade do aumento do stress e da violência nos alunos.

1. Aspectos Positivos

Se, como referimos na fundamentação teórica, a implementação das AEC's se tivesse centrado na oferta de novas experiências sociais e culturais estaríamos convictos que a mesma poderia ser encarada como efectivamente positiva, já que com tais actividades "*os alunos têm a possibilidade de experienciar coisas mais práticas*", numa abordagem muito mais lúdica, como refere a coordenadora de Escola do Agrupamento Y. Esta riqueza experiencial é igualmente valorizada pelo coordenador do Agrupamento X, quando afirma que quanto mais experiências as crianças tiverem nesta idade, melhor, pois é deveras enriquecedor "*passarem por diversos contextos e experiências diversificadas*", opinião que vai de encontro ao que deixámos referido na fundamentação teórica.

Para além da importância no desenvolvimento da igualdade de oportunidades, outro dos aspectos positivos mais importantes relevados

pelos entrevistados tem a ver com a aprendizagem do Inglês, instrumento entendido como fundamental na sociedade do conhecimento. Hoje, o Inglês tornou-se uma língua universal e o seu conhecimento é visto como suporte de competências diversas daí que não espante o ênfase com que alguns entrevistados referem esta actividade, cujo domínio lhes permite "*criar uma consciência multilingue, saindo mais preparados para um contacto mais aprofundado com a língua inglesa e, em certos casos, a sua aprendizagem é mais facilitada*". (ver anexo III).

De facto, em quase todas as entrevistas perpassa a consciência da importância do Inglês, pois que "*terem um conhecimento do inglês é fundamental*" para "*contornar obstáculos*", sobretudo para "*crianças que não têm outra oportunidade de ter conhecimento do mundo*". Esta consciência vai de encontro ao que deixámos referido na fundamentação teórica, nomeadamente quando referimos o entendimento a tal respeito de Cosme e Trindade (2007:56-57), que relevando, embora, a importância da aprendizagem do inglês, "*como língua de comunicação no mundo contemporâneo*", perguntam, então porque é facultativo.

No que concerne às actividades físicas e desportivas destaca-se o impacto que elas têm na saúde física dos alunos. Eles contribuem não só para combater o carácter sedentário da sociedade de hoje, onde a obesidade infantil e juvenil se está a tornar-se cada vez mais assustadora, mas também para fomentar uma maior socialização que é afectada pelas muitas e novas ofertas (computador, playstation ...).

Ainda outro aspecto positivo é o facto de os alunos ao transitarem para o 2º ciclo levem consigo uma maior e rica bagagem de conhecimentos teóricos e práticos, facilitando a sua progressão.

Outro aspecto que nos parece digno de realce, e ao qual fizemos alusão na fundamentação teórica, tem a ver com novas missões que vão sendo confiadas à escola, como é o caso de servir de espaço de guarda dos alunos durante o período laboral dos pais. Como então tivemos oportunidade de

referir, embora se compreenda a necessidade das famílias neste domínio, não nos parece que tal função caiba primeira e especificamente à escola.

2. Aspectos Negativos

Os aspectos negativos salientados pelos entrevistados, globalmente encarados reportam-se ao demasiado tempo que as AEC's obrigam as crianças a passar na escola, que se traduz numa maior sobrecarga de trabalho gerando frequentemente situações preocupantes de stress e violência.

O tempo excessivo que as crianças passam no mesmo espaço físico é um aspecto negativo que analisámos já na fundamentação teórica. Para além de lhes tirar oportunidades de interacção com os pares e adultos noutros contextos sociais e educativos, o tempo que passam na escola acaba igualmente por limitar o convívio familiar, a relação educativa entre pais e filhos. E como refere um dos entrevistados *"Como aspecto negativo só vejo o tempo que as crianças passam na escola. O contacto que têm com a família é pouco"*. (ver anexolll)

Este tempo passado intra-muros da escola, no mesmo espaço físico, para além de poder ser factor de stress e indisciplina, acaba também por colocar em causa o próprio conceito de infância, dos seus direitos e deveres *"Eu quando era da idade deles, tinha tempo para fazer os trabalhos de casa, brincava e eles não. Não têm infância. Eles já não sabem brincar..."* como refere um dos professores dinamizadores. As AEC's, ao serem desenvolvidas como vertentes curriculares do primeiro ciclo, mais não fazem do que aumentar o tempo de actividade escolar, acabando por tornar patente um *"horário sobrecarregado"*, que os obriga a *"passar muito tempo na escola"*. Incutindo na criança, desde muito cedo, um sentimento de revolta que pode resultar em actos de extrema violência.

É *"uma sobrecarga de trabalho e pouco tempo que têm para as brincadeiras que tivemos na nossa infância"*, que *"ocupa o tempo livre dos alunos"*,

ficando, por isso e entre outros aspectos, "*com pouco tempo para estar com os pais*", como referem os entrevistados. (ver anexo III)

Tal situação acaba por ter um impacto nefasto no futuro das crianças, resultando, frequentemente, numa vivência "muito stressante" uma vez que não exteriorizam tudo quando tenham idade para tal. De salientar ainda o cansaço dos alunos "*visto estarem constantemente com actividades*" e a própria desigualdade, já que, não sendo obrigatórias, há alunos que frequentam determinadas actividades e outros, não. O que leva à existência de turmas muito heterogéneas no 2º ciclo, no âmbito das competências.

Na fundamentação teórica, chamámos a atenção para os perigos da 'Escola a Tempo Inteiro'. realçámos, com a opinião de alguns autores, quer a sobrecarga horária, quer o pouco tempo de vivência em família, que tal tipo de escola acarreta.

Hoje, passado quase um século, retira-se à criança a possibilidade desse contacto, 'aprisionando-a' numa '*gaiola dourada*' chamada escola. E tudo isto em nome do apoio à família, negligenciando a importância que o contacto/diálogo com os membros da família, nomeadamente pais, tem para o desenvolvimento psíquico e emocional da criança. Deparamo-nos com famílias em que os pais mal conhecem os filhos ignoram os seus problemas e necessidades, não tendo assim oportunidade de detectar quaisquer alterações no seu comportamento, minimizando assim uma das vertentes culturais da sociedade que, na opinião de Luturra (1998, citado por Cosme e Trindade, 2007:84), tem necessariamente duas culturas em interacção: a dos adultos e a das crianças.

Outro aspecto negativo que realça das entrevistas é o aspecto centralizador que enfoca toda a implementação das AEC's, o que, à partida, obstaculiza ou minimiza as possibilidades de efectiva contextualização de experiências educativas adaptadas às reais necessidades e características do território e comunidade educativas a que pertencem as crianças.

g. Sentido e Valor Educativo

Referimos na fundamentação teórica que o sentido e valor educativos das AEC's, devia assentar essencialmente em projectos de "*acção educativa com um grau de autonomia inequívoco face aos projectos que têm lugar no espaço dedicado às actividades escolares...*" (Cosme e Trindade, 2007:42). Quer isto dizer que o sentido e valor educativos das AEC's não pode quedar-se numa mera vertente de aumento da carga de desenvolvimento curricular, num mero aumentar do tempo de escolarização, num cansativo 'mais do mesmo'. O verdadeiro sentido e valor educativo das AEC's não poderá nunca sonegar ou minimizar a '*gramática da cultura das crianças*', para utilizar a expressão de Sarmento (2004:21), antes tem de a potencializar, maximizar, através de experiências de vida alargadas, de interacção e aprendizagens contextualizadas.

Foi nesse sentido que equacionámos a presente categoria, tendo constatado através das respostas das entrevistas que a percepção dos inquiridos a tal respeito valoriza mais a dimensão do complemento curricular, do que propriamente as experiências sociais e culturais das crianças. As AECs, para a maioria dos entrevistados mais não são do que a consolidação de vertentes curriculares, que possibilitam que as crianças "*cheguem ao 5.º ano com muitas bases*", sendo que tais bases curriculares são condição de "*uma mais valia para eles*", pois que assim os professores já recebem alunos que já "*vêm preparados daqui*".

Ou seja, o que ressalta do entendimento dos entrevistados é a percepção de que as AEC's mais não são do que um prolongamento e consolidação das vertentes curriculares do primeiro ciclo, numa postura essencialmente transmissiva, em vez de uma postura produtora de cultura (Cosme e Trindade, 2007). Assim sendo, constata-se então o que havíamos já referido na fundamentação teórica, a respeito da 'Escola a Tempo Inteiro', para os nossos entrevistados as AEC's mais não fazem do que ser o alargamento da escolarização, não trazem outro sentido ou valor educativo do que o de consolidar a vertente transmissora de conhecimentos curriculares, mais não

são do que um rosto 'soft' do funcionalismo socializador da escola, que já Durkheim apregoara.

O que efectivamente ressalta das respostas dos entrevistados é a confirmação do que Cosme e Trindade(2007:90) realçam a respeito da 'Escola a Tempo Inteiro' que, no seu entender, mais não faz do que escolarizar a vida das crianças, sem trazer qualquer contributo efectivo para a "resolução dos problemas relativos à falta de qualidade do processo de escolarização". Assim sendo, o real sentido e valor educativos das AEC's, mais parece 'uma mão cheia de nada e outra de coisa nenhuma'.

Conclusão

Na planificação e organização do estudo, deixámos explícitas as suas razões fundamentadoras. Tivemos então oportunidade de referir, entre outros motivos, que o facto de estarmos a trabalhar no projecto 'Escola a Tempo Inteiro' nos possibilitou consciencializar todo um conjunto de constrangimentos que nos levaram a questionar não só os próprios objectivos do mesmo, como igualmente os seus fundamentos pedagógicos. Deste modo, o nosso estudo constitui-se como uma reflexão sobre todo um conjunto de questões que diariamente fomos colocando a nós próprios, o qual justificou, posteriormente, todo o investimento produzido, desde a leitura da bibliografia relevante sobre problemática em questão até ao desenho e concretização de um projecto de pesquisa.

De facto e como vimos logo na primeira parte do estudo, as razões que foram apresentadas pelos responsáveis do projecto assentavam essencialmente no pressuposto de que ele poderia contribuir *“para o desenvolvimento das crianças e conseqüentemente para o sucesso escolar futuro”*, dada a urgência em *“adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias e à necessidade de garantir, com alguma eficácia, que esses tempos sejam pedagogicamente enriquecedores e complementem as aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas”* (Despacho nº 12591/2006).

Afirmavam ainda os defensores e proponentes do projecto que este poderia ser uma importante garantia de novas aprendizagens, contribuindo para desenvolver novas competências e gerar saberes diversos, numa perspectiva de igualdade de oportunidades já que a Escola teria que se adaptar quer às necessidades sociais das famílias, quer às necessidades culturais das crianças (Ibid.).

Na fundamentação teórica tivemos oportunidade de referir que, no normativo que as cria e regula, as AEC se apresentam como um conjunto de actividades extra-curriculares capazes de ajudar ao *desenvolvimento de actividades de animação e apoio à família na educação pré-escolar e de enriquecimento*

curricular no 1.º ciclo do ensino básico" (Despacho 12 591/2006), actividades que se centram nuclearmente na aprendizagem do Inglês e no Apoio ao Estudo, sendo de carácter facultativo e de parceria entre a escola e a comunidade e devendo ser ministradas por professores com habilitação académica e profissional específica.

Apontámos, ainda na fundamentação teórica alguns dos riscos deste projecto, nomeadamente aqueles que tinham a ver com o que foi definido por um conjunto de vulnerabilidades, quer a nível estrutural, quer conjuntural, sendo de realçar, entre as primeiras a possibilidade da hiperescolarização da infância (Cosme e Trindade, 2007) e a não consideração da especificidade sócio-educativa de cada agrupamento. Tal como se verifica através do estudo que desenvolvemos, onde os projectos das AEC's são rigorosamente idênticos.

O estudo que empreendemos permitiu estabelecer momentos de interpelação face ao projecto ETI, ainda que seja necessário reconhecer as suas limitações, enquanto estudo de caso, que não nos permitem extrapolações ou generalizações abusivas. Seja como for, trata-se de um estudo que permitiu abordar de forma mais pormenorizada e criteriosa manifestações concretas desse projecto, os quais, independentemente das suas singularidades, permitem, mesmo assim, interpelar o referido projecto. Será a partir do estudo que se torna possível construir o conjunto de conclusões que se passa a enunciar. As entrevistas mostraram-nos que no que se refere às habilitações dos professores, estas estão, na generalidade, de acordo com as exigências normativas e que houve critérios na sua selecção por parte dos respectivos agrupamentos. Mostram-nos igualmente que as AEC tendem a ser organizadas com uma certa uniformidade, o que parece contrariar toda a retórica subjacente à afirmação da autonomia das escolas como espaços educativos singulares. A afirmação dos entrevistados é concludente, quando refere que "*têm uma planificação e seguem todos a mesma planificação*". Esta situação é ainda agravada pelo isolamento a que estão votados os professores das AEC, já que, no seu próprio dizer "*o contacto com os professores titulares da turma é quase nulo, salvo uma ou outra excepção...*". Ou seja, a operacionalização das Actividades de Enriquecimento Curricular passa um pouco ao lado da

operacionalização das actividades da escola, como se estivéssemos perante actividades paralelas.

Esta situação da operacionalização das AEC agrava-se ainda mais, quando constatámos que a cooperação entre os próprios professores que orientam as diversas actividades é também mínima, como eles próprios reconhecem ao afirmar que a colaboração entre eles não é a ideal, verificando-se essencialmente na planificação. "*Existe cooperação com os colegas da área para a realização da planificação*". Mas como a planificação é fornecida pela coordenadora, como já vimos, conclui-se que esta cooperação a existir, será mínima e sujeita a propósitos instrumentais mais relacionados com a implementação do que a conceptualização dos projectos.

Por outro lado, as afirmações anteriormente referidas conduzem-nos a outra dimensão das questões orientadoras, que tem a ver com o papel e desempenho dos actores educativos. Para que tal desempenho seja eficaz é imprescindível que se desenvolva uma cooperação institucional, entre coordenadores e professores das AEC, entre professores titulares e das AEC e destes entre si. Tal cooperação deve ser fundamentada numa avaliação formativa que ajude a ponderar as lacunas e a gizar estratégias conducentes à melhoria do trabalho desenvolvido (Alarcão e Roldão, 2008), que sirva de efectivo fundamento a uma reflexão na e sobre a acção, como diria Schön (1986). Ora, se a nível da cooperação o estudo confronta-nos com uma situação onde as situações de cooperação são praticamente inexistentes, ao nível da avaliação parece-nos que algo há ainda a fazer. De facto, se tivermos em linha de conta as palavras dos inquiridos, constatámos que da parte da Comunidade Educativa "*não há nenhuma avaliação formal. No fim do ano o responsável da Junta vem à escola e pergunta se está satisfeita com o trabalho dos dinamizadores*". E se por parte do Agrupamento há um maior rigor e sistematização este resume-se, nos dizer dos inquiridos, a uma apreciação global constante numa acta, não existindo qualquer tipo de avaliação mais detalhada que permita compreender as vulnerabilidades e as potencialidades estratégicas e operativas do programa implementado.

Assim sendo, parece-nos lícito concluir que afinal os professores das AEC, nos agrupamentos estudados, não são devidamente valorizados, motivados e/ou apoiados, pois que para além de uma alegada falta de acompanhamento, motivação e apoio pedagógico, constata-se igualmente, na opinião de alguns participantes, a falta de recursos "... o único problema é a falta de material. Já tentei e faço imensos pedidos, mas até agora não foi possível obter um kit...", uma opinião que não é concordada por outros para quem " a disponibilização melhorou e neste momento sinto-me satisfeito com a cooperação da Câmara", pese embora a qualidade nem sempre ser a melhor "a qualidade é fraca, mas existe, apesar disso".

Curiosamente, consta-se que há uma discrepância interessante que os inquiridos referem quando confrontam a perspectiva dos decisores com a perspectiva de alguns dos actores locais com os quais interagem directamente. Há quem afirme que se sente pessoalmente valorizado, sobretudo pela coordenadora "... a minha coordenadora valoriza-me muito. Pelos órgãos superiores, se calhar, não somos tão valorizados..." e pelos alunos e pares "Sinto que sou valorizada pelos alunos, pelos meus colegas..."

Como deixámos referido na fundamentação teórica e foi objecto de comprovação pelos entrevistados, a implementação das AEC supõe riscos, vulnerabilidades e potencialidades que importa referir. No que se refere às potencialidades, realça-se sobretudo a possibilidade de oferecerem experiências educativas diversificadas e de contribuírem para o esbater de diferenças de oportunidades no acesso aquelas. Conforme atestam os próprios entrevistados, a passagem por experiências diversificadas é enriquecedor nesta altura da aprendizagem, assim como, defendem, a aprendizagem do inglês, fundamental na cultura global em que estamos imersos e onde a prevalência americana e anglo-saxónica parecem ser preponderantes. Aliás, esta importância é igualmente por nós notada na fundamentação teórica quando, citando Cosme e Trindade (2007) destacámos a importância do inglês "*como língua de comunicação do mundo contemporâneo*".

Quanto aos aspectos menos positivos destacam-se sobretudo os que se referem quer ao tempo que as crianças passam na escola, quer à função educativa dos mesmos.

Passar demasiado tempo no mesmo espaço físico, para além de ser um risco pedagógico (Domènech e Viñas, 1997) pode ser causador, por isso mesmo, de condições propícias à violência, à indisciplina, pelo cansaço e desgaste que provoca (Ibid.). Ou seja, o tempo que se passa na escola, parece assumir foros de negação da '*administração simbólica da infância*' (Sarmiento, 2004), a julgar, pelo menos, pelas palavras dos entrevistados quando evidenciam o negativismo do "*tempo que as crianças passam na escola. O contacto que têm com a família é pouco*". "Não têm infância. Eles já não sabem brincar...". Tudo isto porque a Escola a Tempo Inteiro faz com que os alunos tenham "*um horário sobrecarregado*", que os prende na escola, fazendo-os passar lá muito tempo.

Hoje face às diferentes realidades que as famílias constituem, assim como face às exigências a que estas são sujeitas por via da pressão laboral a que são submetidos os seus membros adultos, a permanência dos alunos fora do contexto do lar e das comunidades de vida onde estes participam assumiu uma dimensão preocupante que necessita de ser objecto de problematização e reflexão públicas. Será que a Escola pode assumir funções educativas tão amplas? Será que esta hiper-responsabilização educativa das escolas não constitui um risco decorrente de uma organização política, social, cultural e laboral das nossas sociedades que é inadequada, do que do ponto de vista do projecto de socialização das nossas crianças?

Tudo isto traz à colação um dos aspectos mais polémicos do projecto '*Escola a Tempo Inteiro*' e que analisamos já na fundamentação teórica que é a superescolarização e o que a sua concepção engloba. De facto, quando se defende uma superescolarização, uma das ideias fundamentais que preside a tal constructo é a reivindicação de que as crianças precisam de aprender mais, que pouco estudam e pouco sabem, de forma a melhorar-se, por esta via, o desempenho dos alunos portugueses nas provas de avaliação internacionais. A única ou a principal coisa que parece novamente interessar é o saber livresco,

memorizado, relegando-se para plano secundário domínios decisivos de formação pessoal e social dos sujeitos.

Por isso, a superescolarização, de que a *'Escola Tempo Inteiro'* é exemplo, enferma igualmente de uma maleita endógena que é a sua concepção uniforme e uniformizante. Tendo cada agrupamento o seu Projecto de Educação para o seu território educativo, natural se tornaria que as AEC fossem de encontro a tais vertentes. Ora, o que se vê, de acordo com os relatos dos entrevistados que citámos já nesta conclusão, é uma certa uniformização nas planificações, que são posteriormente passadas de agrupamento a agrupamento, pesquisadas e retiradas da Internet, numa prática educativa de 'pronto-a-vestir', de paradigma tendencialmente único, que nada ou muito pouco tem a ver com as especificidades de cada território educativo.

Creemos, por isso, e como termo desta nossa reflexão final, ser necessária uma séria reflexão dos responsáveis pelo modelo da *'Escola a Tempo Inteiro'*, de modo as crianças não acabem por morrer da cura que pretensamente vem cuidar da doença.

Bibliografia

- ARIÈS, P. (1981). *História social da criança e da Família*. Rio de Janeiro; LTC
- AUSUBEL, D.P. (1980). *Psicologia Educacional*. S.Paulo: McGrawHill
- BISQUERRA ALZINA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Muralla.
- BOGDAN, R. e BILKEN, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto editora.
- BORG, W. e Gall, M. (1996). *Educational Research*. New York: Longman Editions
- CARVALHO, R.G.G. (2006). "Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria". In *Revista Iberoamericana de Educación, n.º 42, pp. 3-12*
- CORTESÃO, L. (2000) *Escola, sociedade, que relação?*. Lisboa: Edições Afrontamento
- COSME, A. e TRINDADE, R. (2005). "A escola Pública e a educação dos jovens". In *A Página*, n.º 141, Janeiro, p.41
- COSME, A. e TRINDADE, R. (2005a). "As responsabilidades sociais da escola Pública ". In *Página da Educação*, n.º 142, Fevereiro, p. 41
- COSME, A. e TRINDADE, R. (2005b). "A Escola Pública: Há um debate a fazer-I ". In *Página da Educação*, n.º 144, Junho, p. 29.

- COSME, A. e TRINDADE, R. (2005c). "Escola para que te queremos? ". In *Página da Educação*, n.º 150, Novembro, p. 16
- COSME, A. e TRINDADE, R. (2006). "Escola a Tempo Inteiro? Não Obrigado ". In *Página da Educação*, n.º 162, Dezembro, p. 20
- COSME, A. e TRINDADE, R. (2007). *A Escola a Tempo Inteiro, - Escola para que te quero?* Porto: Profedições.
- COSME, A. e TRINDADE, R. (2007a). "Escola a Tempo Inteiro, o que fazer?". In *Página da Educação*, n.º 163, Janeiro, p. 20
- COSTA, V.S. (2006) "A Escola... no caminho da mudança!..." in *Elo* n.º 13, CFFH, pp. 155-158.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P. e PENCE, A. (2003). *Qualidade da educação na primeira infância - perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: ArtMed.
- DELGADO, A.C. e MULLER, F. (2006). "Infâncias, tempos e espaços - um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento", in *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.º 1, pp. 15-24, Junho.
- DESHAIES, B. (1997). *Metodologia da investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: I.Piaget
- ESCOLA, J.J.J. (2005). "Ensinar a aprender na sociedade do conhecimento" In Livro de Actas do 4º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, 4º SOPCOM, Comissão Editorial da Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, pp. 343-358.
- FORMOSINHO, J. (1987). "O currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único". In *Cadernos de Análise Social da Educação: o insucesso escolar em questão*. Braga: Universidade do Minho
- FREIRE, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento

FERREIRA, M. (2000). *Salvar os corpos, forjar a razão: Contributos para uma análise crítica da infância em Portugal, 1880-1940*. Lisboa: I.I.E.

GAMA, S. (2003). *O Diário*. Lisboa: Ática Editora

GINTIS, H. E NAVARRO, V. (1979). *Sobre o Pensamento de Ivan Illich*. Porto: Nova Crítica

GOMES, A. (2004). *A Escola*. Porto: Porto Editora

GUERRA, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncipeia

GUINOT, P. (2007). "A Escola a Tempo Inteiro como símbolo maior do fracasso do Estado Social" . www.educar.wordpress.com/.../a-escola-a-tempo-inteiro-como-fracasso-do-estado-social/, 27 de Setembro de 2007.

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. e BAPTISTA, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.

HEYWOOD, C. (2004). *Uma história da infância: da Idade Média à época Contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: ArtMed.

LEITE, E. e ORVALHO, L. (1995). *O Professor Aprendiz*. Lisboa: M.E.

LYOTARD, J.F. (2003). *A Condição pós-Moderna*. Lisboa: Gradiva

MARQUES, R. (2008). "Os malefícios da escola a tempo inteiro. Crianças mais infelizes" www.ramiromarques.com/.../os-maleficios-da-escola-tempo-inteiro.html, a 12.03.08

MUSSAK, E. (2004). *Metacompetência*. Coimbra: Ariadne Editora

PERRENOUD, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da Escola?* Porto: Porto Editora

- POURTOIS, J.P. e DESMET, H. (1999). *A Educação pós-Moderna*. Lisboa: I.Piaget
- POSTMAN, N. (1999). *O Desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia
- RAMIREZ, F.O. (1991). "Reconstitución de la infancia. Extensión de la condición de persona y ciudadano". In *Revista de Educación*, 294, pp. 197-220
- SAMPIERI, R.H., COLLADO, C.F. e LUCIO, P.B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. S.Paulo: MacGraw-Hill
- SARMENTO, M.J. (2004). "As culturas da infância da 2.^a modernidade". In M.J.Sarmento e A.B.Cerisara (Orgs.), *Crianças e Miúdos. Perspectivas sócio-pedagógicas da Infância e Educação*. (pp.9-34). Porto: ASA
- SARMENTO, M.J. (2006). "Sociologia da Infância: Correntes e Confluências", in M. J. Sarmento, *Relatório da Disciplina*, pp. 60-83. Braga: Universidade do Minho.
- SARMENTO, M.J. (2007). "Visibilidade social e estudo de infância". In M.J. Sarmento e V.M.R. Vasconcellos (Orgs.) *Infância (in)visível*, pp. 25-49. Araraquara: Junqueira e Martins Editores
- SARMENTO, T. e MARQUES, J. (2006). "A Participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas". In *Interacções*, n.º 2, pp. 59-86
- SCHNEIDER, R. (2004). "Brincando e compreendendo o Mundo".
www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos.
- SILVEIRA, J.C. (2000). *Infância na Mídia: sujeito, discurso, poderes*. (Dissertação de Mestrado), Porto Alegre: FAGED/UFRGS

Despacho nº 14460/2008 de 15 de Maio de 2008

Pires, Eurico Lemos (2000). *Nos meandros do labirinto escolar*. Oeiras: Celta Editora L.tª

Trindade, Rui (2009). *Educação, poder e saber: A relação pedagógica em debate*: Porto: Livpsic

Trindade, Rui (2006). “*Escola portuguesa e democracia: Alguns dados para o debate*” a *Página da Educação*, ano 15, nº 157,20.

Stoer, Stephen R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.

Nóvoa, António (2005). *Evidentemente*. Porto: Edições ASA.

Anexos

Anexo I

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Gabinete da Ministra

Despacho n.º 12 590/2006 (2.ª série). — 1 — Considerando a necessidade de modificar as políticas a prosseguir e de imprimir novas orientações à gestão da Direcção Regional de Educação do Algarve, do Ministério da Educação, redireccionando a sua missão essencial no sentido de uma actuação mais eficaz e atendendo ao desajustamento do perfil profissional detido face às exigências de especialização requeridas para a prossecução dos objectivos fixados, dou por finda a comissão de serviço da licenciada Maria Isabel Marreiros Pinheiro e Rosa Bispo do cargo de directora regional-adjunta de Educação da Direcção Regional de Educação do Algarve, do Ministério da Educação, ao abrigo e nos termos da subalínea iii) da alínea e) do n.º 1 do artigo 25.º e do n.º 1 do artigo 19.º da Lei n.º 2/2004, de 15 de Janeiro, na redacção dada pela Lei n.º 51/2005, de 30 de Agosto, e considerando as disposições conjugadas do n.º 6 do artigo 22.º do Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro, e do n.º 1 do artigo 9.º do Decreto Regulamentar n.º 9/2004, de 28 de Abril, cargo para o qual havia sido nomeada nos termos do despacho n.º 22 628/2004 (2.ª série), de 22 de Outubro.

2 — O presente despacho produz os seus efeitos a partir de 1 de Junho de 2006.

22 de Maio de 2006. — A Ministra da Educação, *Maria de Lurdes Reis Rodrigues*.

Despacho n.º 12 591/2006 (2.ª série). — Considerando a importância do desenvolvimento de actividades de animação e de apoio às famílias na educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico para o desenvolvimento das crianças e consequentemente para o sucesso escolar futuro, previstas, respectivamente, em 1997 no regime geral da educação pré-escolar, criado pela Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, e em 2001 no diploma que estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico — o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro;

Considerando o sucesso alcançado, no presente ano lectivo, com a implementação do Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico, que assume claramente o papel de primeira medida efectiva de concretização de projectos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de escola a tempo inteiro;

Tendo presente que o Ministério da Educação partilha com as autarquias locais a responsabilidade pelos estabelecimentos de ensino pré-escolar e de 1.º ciclo do ensino básico e a necessidade de consolidar e reforçar as atribuições e competências das autarquias ao nível destes níveis de ensino;

Considerando o papel fundamental que as autarquias, as associações de pais e as instituições particulares de solidariedade social desempenham ao nível da promoção de actividades de enriquecimento curricular através da organização de respostas diversificadas, em função das realidades locais, que permitem que actualmente muitas escolas do 1.º ciclo proporcionem este tipo de actividades aos alunos;

Considerando, por último, a urgência de adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias e a necessidade de garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas;

Em face do que antecede, e tendo presente os princípios consignados nos artigos 3.º e 4.º do regime jurídico da autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, bem como o disposto na Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro, que atribui às autarquias locais responsabilidades em matéria de ensino pré-escolar e de 1.º ciclo do ensino básico, determina-se:

1 — O presente despacho aplica-se aos estabelecimentos de educação e ensino público nos quais funcione a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico e define as normas a observar no período de funcionamento dos respectivos estabelecimentos bem como na oferta das actividades de animação e de apoio à família e de enriquecimento curricular.

2 — Sem prejuízo do disposto na lei quadro da educação pré-escolar e diplomas complementares, bem como da autonomia conferida aos estabelecimentos de ensino na gestão do horário das actividades curriculares no 1.º ciclo do ensino básico, são obrigatoriamente organizadas em regime normal as actividades educativas na educação pré-escolar e as actividades curriculares no 1.º ciclo do ensino básico.

3 — Para os efeitos do presente despacho, entende-se por regime normal a distribuição da actividade educativa na educação pré-escolar e curricular no 1.º ciclo do ensino básico pelo período da manhã e da tarde, interrompida para almoço.

4 — A título excepcional, dependente da autorização da respectiva direcção regional de educação e unicamente desde que as instalações não o permitam em razão do número de turmas constituídas no estabelecimento de ensino por reporte às salas disponíveis, poderá a actividade curricular no 1.º ciclo do ensino básico ser organizada em regime duplo, com a ocupação da mesma sala por duas turmas, uma no turno da manhã e outra no turno da tarde.

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

6 — O período de funcionamento de cada estabelecimento deve ser comunicado aos encarregados de educação no início do ano lectivo.

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

8 — As actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico são seleccionadas de acordo com os objectivos definidos no projecto educativo do agrupamento de escolas e devem constar do respectivo plano anual de actividades.

9 — Consideram-se actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, nomeadamente:

- a) Actividades de apoio ao estudo;
- b) Ensino do inglês;
- c) Ensino de outras línguas estrangeiras;
- d) Actividade física e desportiva;
- e) Ensino da música;
- f) Outras expressões artísticas;
- g) Outras actividades que incidam nos domínios identificados.

10 — Os planos de actividades dos agrupamentos de escolas incluem obrigatoriamente como actividades de enriquecimento curricular as seguintes:

- a) Apoio ao estudo;
- b) Ensino do inglês para os alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade.

11 — A actividade de apoio ao estudo terá uma duração semanal não inferior a noventa minutos, destinando-se nomeadamente à realização de trabalhos de casa e de consolidação das aprendizagens, devendo os alunos beneficiar do acesso a recursos escolares e educativos existentes na escola como livros, computadores e outros instrumentos de ensino bem como do apoio e acompanhamento por parte dos professores do agrupamento.

12 — A actividade de ensino do inglês para os alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade tem a duração semanal definida no regulamento anexo ao presente despacho.

13 — Na planificação das actividades de enriquecimento curricular deve ser salvaguardado o tempo diário de interrupção das actividades e de recreio e as mesmas não podem ser realizadas para além das 18 horas.

14 — Podem ser promotoras das actividades de enriquecimento curricular as seguintes entidades:

- a) Autarquias locais;
- b) Associações de pais e de encarregados de educação;
- c) Instituições particulares de solidariedade social (IPSS);
- d) Agrupamentos de escolas.

15 — Os agrupamentos de escolas devem planificar as actividades de enriquecimento curricular em parceria obrigatória com uma das entidades referidas no número anterior, mediante a celebração de um acordo de colaboração. Preferencialmente essa planificação deve ser feita com as autarquias locais, que se constituem como entidades promotoras.

16 — Os agrupamentos de escolas podem ainda planificar as actividades de enriquecimento curricular com associações de pais e de encarregados de educação ou IPSS, quando estas sejam entidades promotoras.

17 — Quando se demonstre a não viabilidade de celebração do acordo de colaboração referido no n.º 15 devem os agrupamentos de escolas planificar e realizar as actividades de enriquecimento curricular de forma isolada, assumindo-se como entidade promotora.

18 — Os termos dos acordos de colaboração referidos nos números anteriores entre as entidades em causa devem identificar:

- a) As actividades de enriquecimento curricular;
- b) O horário semanal de cada actividade;
- c) O local de funcionamento de cada actividade;
- d) As responsabilidades/competências de cada uma das partes;
- e) O número de alunos em cada actividade.

19 — A planificação das actividades de animação e de apoio à família bem como de enriquecimento curricular deve envolver obrigatoriamente os educadores titulares de grupo e os professores titulares de turma.

20 — Na planificação das actividades de enriquecimento curricular devem ser tidos em conta e obrigatoriamente mobilizados os recursos humanos, técnico-pedagógicos e de espaços existentes no conjunto de escolas do agrupamento.

21 — Na planificação das actividades de enriquecimento curricular devem ser tidos em conta os recursos existentes na comunidade, nomeadamente escolas de música, de teatro, de dança, clubes recreativos, associações culturais e IPSS.

22 — As actividades de enriquecimento curricular são de frequência gratuita e não se podem sobrepor à actividade curricular diária.

23 — Os órgãos competentes dos agrupamentos de escolas podem, desde que tal se mostre necessário, flexibilizar o horário da actividade curricular de forma a adaptá-lo às condições de realização do conjunto das actividades curriculares e de enriquecimento curricular, tendo em conta o interesse dos alunos e das famílias, sem prejuízo da qualidade pedagógica.

24 — Podem ser utilizados para o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular os espaços das escolas como salas de aulas, centros de recursos, bibliotecas, salas TIC, ou outros, os quais devem ser disponibilizados pelos órgãos de gestão dos agrupamentos.

25 — Além dos espaços escolares referidos no número anterior, podem ainda ser utilizados outros espaços não escolares para a realização das actividades de enriquecimento curricular, nomeadamente quando tal disponibilização resulte de situações de parceria.

26 — Quando as necessidades das famílias o justifiquem, pode ser oferecida uma componente de apoio à família no 1.º ciclo do ensino básico, a assegurar por entidades que promovam este tipo de resposta social, mediante acordo com os agrupamentos de escolas.

27 — A componente de apoio à família no 1.º ciclo do ensino básico destina-se a assegurar o acompanhamento dos alunos antes e ou depois das actividades curriculares e de enriquecimento e ou durante os períodos de interrupções lectivas.

28 — Na ausência de instalações que estejam exclusivamente destinadas à componente de apoio à família no 1.º ciclo do ensino básico, os espaços escolares referidos no n.º 24 devem igualmente ser disponibilizados para este efeito.

29 — Nas situações de parceria, os recursos humanos necessários ao funcionamento das actividades de enriquecimento curricular podem ser disponibilizados por qualquer dos parceiros.

30 — Excepciona-se do disposto no número anterior a actividade de apoio ao estudo em que os recursos humanos necessários à realização da actividade são obrigatoriamente disponibilizados pelos agrupamentos de escolas.

31 — Aos educadores titulares de grupo e aos professores titulares de turma compete zelar pela supervisão pedagógica e acompanhamento da execução das actividades de animação e de apoio à família no âmbito da educação pré-escolar bem como de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico.

32 — Por actividade de supervisão pedagógica deve entender-se a que é realizada no âmbito da componente não lectiva de estabelecimento do docente para o desenvolvimento dos seguintes aspectos:

- a) Programação das actividades;
- b) Acompanhamento das actividades através de reuniões com os respectivos dinamizadores;
- c) Avaliação da sua realização;
- d) Realização das actividades de apoio ao estudo;
- e) Reuniões com os encarregados de educação, nos termos legais.

33 — A planificação das actividades de animação e de apoio à família no âmbito da educação pré-escolar bem como de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico deve ser comunicada aos encarregados de educação no início do ano lectivo.

34 — É aprovado o regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro a conceder pelo Ministério da Educação, no âmbito do programa de generalização do ensino do inglês nos 3.º e 4.º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular do 1.º ciclo do ensino básico, em anexo ao presente despacho, de que faz parte integrante.

35 — São revogados:

- a) O despacho n.º 14 753/2005, de 5 de Julho;
- b) O despacho n.º 16 795/2005, de 3 de Agosto;
- c) O despacho n.º 21 440/2005, de 12 de Outubro.

36 — O presente despacho produz efeitos a partir da data da assinatura.

26 de Maio de 2006. — A Ministra da Educação, *Maria de Lurdes Reis Rodrigues*.

ANEXO

Regulamento de acesso ao financiamento do programa de generalização do ensino do inglês nos 3.º e 4.º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico.

CAPÍTULO I

Âmbito de aplicação

Artigo 1.º

Objecto

1 — O presente regulamento define orientações quanto aos requisitos de habilitação dos profissionais a afectar às actividades de enriquecimento curricular e quanto ao modelo de organização e funcionamento das actividades de enriquecimento curricular.

2 — O presente regulamento define ainda o regime de acesso ao apoio financeiro a conceder pelo Ministério da Educação, no âmbito do programa de generalização do ensino do inglês nos 3.º e 4.º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico.

Artigo 2.º

Definições

Para efeitos do presente regulamento, considera-se:

- a) «Direcção regional de educação competente» a direcção regional de educação competente em razão do território;
- b) «Programa» o programa de generalização do ensino do inglês nos 3.º e 4.º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico;
- c) «Entidades promotoras» as entidades que se podem candidatar ao apoio financeiro e que são as autarquias locais, as associações de pais e de encarregados de educação, as IPSS e os agrupamentos de escolas;
- d) «Regulamento» o presente regulamento de acesso ao financiamento do programa de generalização das actividades de enriquecimento curricular.

CAPÍTULO II

Acesso ao financiamento

Artigo 3.º

Apoio financeiro

1 — O apoio previsto no presente regulamento consiste numa participação financeira a conceder pelo Ministério da Educação às entidades promotoras.

2 — O cálculo da participação financeira é efectuado de acordo com o critério do custo anual por aluno.

3 — A participação financeira será concedida de acordo com uma das seguintes hipóteses e montantes:

- a) Ensino do inglês para os 3.º e 4.º anos de escolaridade, ensino da música e actividade física e desportiva — € 250;
- b) Ensino do inglês para os 3.º e 4.º anos de escolaridade, ensino da música e outra actividade de enriquecimento curricular — € 180;
- c) Ensino do inglês para os 3.º e 4.º anos de escolaridade, actividade física e desportiva e outra actividade de enriquecimento curricular — € 180;
- d) Ensino do inglês para os 3.º e 4.º anos de escolaridade e duas actividades de enriquecimento curricular que não sejam o ensino da música e a actividade física e desportiva — € 160;
- e) Ensino do inglês para os 3.º e 4.º anos de escolaridade e ensino da música — € 130;
- f) Ensino do inglês para os 3.º e 4.º anos de escolaridade e actividade física e desportiva — € 130;
- g) Ensino do inglês para os 3.º e 4.º anos de escolaridade — € 100.

4 — Para os alunos dos 1.º e 2.º anos de escolaridade, a actividade de ensino de inglês prevista para os alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade no número anterior pode ser substituída por qualquer

outra actividade de enriquecimento curricular, desde que não constitua duplicação de outra já proposta.

5 — Sempre que das propostas apresentadas não resulte uma ocupação educativa dos alunos durante todos os dias da semana e pelo menos até às 17 horas e 30 minutos, cabe aos agrupamentos de escola garantir essa ocupação.

6 — A actividade de apoio ao estudo é obrigatoriamente dinamizada pelo agrupamento e não é objecto de comparticipação financeira.

7 — Quando o agrupamento de escolas, não sendo entidade promotora, disponibiliza recursos humanos para a realização de uma ou mais actividades de enriquecimento curricular, tem direito a receber, por parte da entidade promotora, e em termos a constar do acordo de colaboração, o montante correspondente à disponibilização dos referidos recursos humanos.

Artigo 4.º

Pedido de financiamento

1 — A planificação das actividades de enriquecimento curricular e respectivos pedidos de financiamento são apresentados pelas entidades promotoras junto da respectiva direcção regional de educação, a quem compete proceder à instrução dos processos e à posterior remissão à comissão a que se refere o artigo 5.º do presente regulamento.

2 — A apresentação das planificações e respectivo financiamento formaliza-se através do envio de *dossier* composto pelos seguintes elementos e documentação:

- Identificação da entidade promotora e respectivo parceiro, caso aplicável;
- Planificação das actividades de enriquecimento curricular;
- Número de identificação de pessoa colectiva (NIPC) de todas as entidades envolvidas;
- Acordos de colaboração fixados entre as entidades em causa.

3 — São liminarmente rejeitados os pedidos de financiamento que não preencham os requisitos exigidos no presente regulamento ou cuja instrução deficiente não seja suprida após recepção de notificação a emitir, para o efeito, pela direcção regional de educação competente.

Artigo 5.º

Comissão de acompanhamento do programa

1 — É criada a comissão de acompanhamento do programa (CAP), que reveste a forma e a natureza de um grupo de trabalho, com a seguinte composição:

- Director-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular;
- Directores regionais de educação.

2 — No âmbito das actividades da CAP deve esta reunir para monitorização e acompanhamento dos projectos com as seguintes entidades:

- Associação Portuguesa de Professores de Inglês;
- Associação Portuguesa de Educação Musical;
- Associação Nacional de Municípios Portugueses;
- Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP);
- Outras entidades que a CAP entenda convidar.

3 — Compete à CAP:

- Analisar, avaliar e aprovar as planificações e respectivas propostas de financiamento;
- Tornar público, através de lista divulgada no endereço da página electrónica do Ministério da Educação (<http://www.min-edu.pt>), o resultado da aprovação do financiamento por entidade e por tipo de actividade;
- Acompanhar a execução do programa;
- Apresentar relatórios periódicos e propostas de medidas que verifique necessário para a execução do programa;
- Produzir um relatório de avaliação do programa, contendo recomendações para a sua melhoria nos anos subsequentes.

4 — No exercício das competências previstas na alínea *a*) do número anterior, a CAP terá em conta:

- Os termos dos acordos de colaboração celebrados entre as entidades promotoras e os agrupamentos de escolas;
- A capacidade, qualidade e adequação das instalações e equipamentos educativos que são disponibilizados;
- A qualidade dos recursos humanos afectos;
- A adequação das propostas aos objectivos e critérios definidos no regulamento e no despacho que o aprovou.

5 — O apoio à CAP será assegurado pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Artigo 6.º

Contrato-programa

1 — O montante da comparticipação concedida, o objectivo a que se destina e as obrigações específicas a que a entidade promotora fica sujeita constam de contrato-programa a celebrar entre o Ministério da Educação, através da direcção regional de educação competente e a referida entidade, a publicar na 2.ª série do *Diário da República*, tendo em vista a realização dos seguintes objectivos:

- Enquadrar os apoios financeiros públicos na execução do programa;
- Fazer acompanhar a concessão dos apoios financeiros por uma avaliação completa dos custos de cada planificação, assim como dos graus de autonomia financeira, técnica, material e humana previstos para a sua execução;
- Assegurar a plena publicidade e transparência das condições com base nas quais os apoios financeiros foram concedidos.

2 — O processamento da comparticipação financeira será efectuado por *tranches*, em percentagem a definir no contrato-programa e a libertar de acordo com a avaliação da execução do programa.

3 — O contrato poderá ser objecto de renegociação no caso de alteração fundamentada das condições que justifiquem uma mudança de calendário da sua realização.

Artigo 7.º

Pagamento da comparticipação

O processamento do pagamento, da responsabilidade da direcção regional de educação competente, é originado pela aprovação do acesso ao financiamento, nos termos do contrato-programa referido no artigo anterior.

Artigo 8.º

Acompanhamento e controlo financeiro

O acompanhamento da execução e o controlo financeiro ficam a cargo da direcção regional de educação competente, que informará periodicamente o Gabinete de Gestão Financeira do Ministério da Educação.

CAPÍTULO III

Orientações relativas às actividades de enriquecimento curricular

SECÇÃO I

Ensino de inglês aos 3.º e 4.º anos de escolaridade

Artigo 9.º

Perfil dos professores de inglês

1 — Os professores de inglês, no âmbito do presente programa, devem possuir uma das seguintes habilitações:

- Profissionais ou próprias para a docência da disciplina de inglês no ensino básico;
- Cursos de formação especializada na área do ensino do inglês no 1.º ciclo do ensino básico, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 95/97;
- Cursos de estudos superiores especializados (CESE) na área do ensino do inglês no 1.º ciclo do ensino básico.

2 — Os professores de inglês podem ainda deter os cursos/graus de Bachelor of Arts/Bachelor in Education/Bachelor of Science ou Masters Degree (Master of Arts/Master in Education/Master of Science) acrescidos de um dos seguintes diplomas/certificados:

- Certificado PGCE (Postgraduate Certificate in Education) para o ensino básico;
- Certificado da Universidade de Cambridge ESOL CELTYL (Certificate in English Language Teaching to Young Learners);
- Certificado da Universidade de Cambridge ESOL CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults) mais experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;
- Certificado da Universidade de Cambridge ESOL DELTA (diploma in English Language Teaching to Adults) mais experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;
- Certificado da Universidade de Cambridge ESOL TKT (Teaching Knowledge Test) mais experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;
- Diploma emitido pelo Trinity College;

- g) Certificado IHCTYL (The International House Certificate in Teaching Young Learners);
 h) Certificado CTEYL (Certificate in Teaching English to Young Learners) emitido por NILE, Pilgrims ou VIA LINGUA;
 i) Certificado CTEFL (Certificate in Teaching English as a Foreign Language), emitido por VIA LINGUA, mais experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;
 j) Certificado/diploma de pós-graduação — Certificate/Postgraduate diploma in Teaching English to Young Learners, emitido por universidades, Colleges of Further Education (equivalente a escolas superiores de educação do ensino superior politécnico) no Reino Unido e escolas acreditadas pelo British Council.

3 — Os professores de inglês podem deter habilitações reconhecidas a nível internacional, nomeadamente o CPE (Certificate of Proficiency in English) e o CAE (Certificate in Advanced English) de Cambridge/ALTE (Association of Language Testers in Europe).

4 — Os professores de inglês que possuam as habilitações e cursos/graus identificados nos números anteriores devem, preferencialmente, deter conhecimentos da língua portuguesa.

5 — Tendo em vista a progressiva melhoria do ensino do inglês, será ainda definido um perfil de competências, que será associado a um programa de formação de professores.

Artigo 10.º

Constituição de turmas

As turmas da actividade ensino de inglês para os 3.º e 4.º anos de escolaridade são constituídas por um máximo de 25 alunos e podem integrar em simultâneo alunos dos 3.º e 4.º anos.

Artigo 11.º

Duração semanal das actividades

1 — A duração semanal das actividades de ensino de inglês para os 3.º e 4.º anos de escolaridade é fixada em cento e trinta e cinco minutos.

2 — É fixada em quarenta e cinco minutos a duração diária de ensino a ser ministrado.

3 — A título excepcional, em caso de manifesta dificuldade, designadamente na disponibilização de espaços, podem ser aceites propostas que prevejam uma duração semanal de apenas cento e vinte minutos e uma duração diária de sessenta minutos.

SECÇÃO II

Actividade física e desportiva

Artigo 12.º

Perfil dos professores da actividade física e desportiva

Os professores de actividade física e desportiva, no âmbito do presente programa, devem possuir uma das seguintes habilitações:

- Profissionais ou próprias para a docência da disciplina de educação física no ensino básico;
- Licenciados em desporto ou áreas afins.

Artigo 13.º

Constituição de turmas

1 — As turmas da actividade física e desportiva são constituídas por um máximo de 25 alunos e podem integrar em simultâneo alunos dos 1.º e 2.º anos e alunos dos 3.º e 4.º anos.

2 — As turmas são constituídas em função das áreas de actividade, nos seguintes termos:

- Na área da actividade física, as turmas integram alunos dos 1.º e 2.º anos;
- Na área da actividade desportiva, as turmas integram alunos dos 3.º e 4.º anos.

3 — Excepcionalmente, sempre que se verifique a impossibilidade do cumprimento do referido no número anterior, e desde que devidamente justificado, poderão os grupos integrar em simultâneo alunos do 1.º ao 4.º ano.

Artigo 14.º

Duração semanal das actividades

1 — A duração semanal da actividade física e desportiva é fixada em cento e trinta e cinco minutos.

2 — É fixada em quarenta e cinco minutos a duração diária de ensino a ser ministrado.

3 — A título excepcional, em caso de manifesta dificuldade, designadamente na disponibilização de espaços, poderão ser aceites propostas que prevejam uma duração semanal de apenas noventa minutos e uma duração diária de quarenta e cinco minutos.

SECÇÃO III

Ensino da música

Artigo 15.º

Acordos de colaboração

1 — Para a execução da actividade ensino da música, as entidades promotoras devem preferencialmente celebrar acordos de colaboração com estabelecimentos de ensino vocacional ou profissional da música em contrato com o Estado (contrato de patrocínio ou de formação profissional), de forma a assegurar a leccionação, a coordenação pedagógica das actividades e a possibilitar o acesso, por parte dos alunos, à utilização dos equipamentos necessários.

2 — Onde não for possível celebrar os acordos de colaboração referidos no número anterior, as entidades promotoras podem celebrar acordos com outras instituições vocacionadas para o ensino da música, após análise e parecer pela CAP dos projectos apresentados.

Artigo 16.º

Perfil dos professores de ensino da música

1 — Os professores de ensino da música no âmbito do presente programa devem possuir habilitações profissionais ou próprias para a docência da disciplina de educação musical ou música no ensino básico ou secundário.

2 — Os professores de ensino da música podem ainda deter as seguintes habilitações:

- Diplomados com um curso profissional na área da música com equivalência ao 12.º ano;
- Detentores do 8.º grau do curso complementar de Música, frequentado nos regimes supletivo, articulado ou integrado;
- Outros profissionais com currículo relevante.

3 — Sempre que os profissionais a afectar sejam os referidos na alínea c), o currículo dos mesmos será objecto de análise por parte da CAP.

Artigo 17.º

Constituição de turmas

As turmas da actividade de ensino da música são constituídas por um máximo de 25 alunos e podem integrar em simultâneo alunos dos 1.º e 2.º anos ou dos 3.º e 4.º anos.

Artigo 18.º

Duração semanal das actividades

1 — A duração semanal das actividades de ensino da música é fixada em cento e trinta e cinco minutos.

2 — É fixada em quarenta e cinco minutos a duração diária de ensino a ser ministrado.

3 — A título excepcional, em caso de manifesta dificuldade, designadamente na disponibilização de espaços, podem ser aceites propostas que prevejam uma duração semanal de apenas noventa minutos e uma duração diária de quarenta e cinco minutos.

SECÇÃO IV

Outras actividades de enriquecimento curricular

Artigo 19.º

Perfil dos professores

Os profissionais que desenvolvam actividades nas restantes actividades de enriquecimento curricular, nomeadamente nas áreas das expressões, deverão possuir formação profissional ou especializada adequada ao desenvolvimento das actividades programadas.

Artigo 20.º

Constituição de turmas

O número de alunos por turma e por actividade deverá ser equacionado conforme o tipo de actividade e o espaço em que esta se realiza, não devendo no entanto ser superior a 25 alunos.

Artigo 21.º

Duração semanal das actividades

A duração semanal das actividades das outras actividades de enriquecimento curricular não deve ser superior a noventa minutos semanais.

CAPÍTULO IV

Disposições finais

Artigo 22.º

Orientações programáticas e material didáctico

As orientações programáticas ou referentes a material didáctico ou outras que a CAP entenda serão divulgadas no *site* do Ministério da Educação, acessível a partir de <http://www.min-edu.pt>.

Artigo 23.º

Contagem de tempo

Sempre que os profissionais a afectar a cada actividade de enriquecimento curricular disponham das qualificações profissionais para a docência dessa actividade, o tempo de serviço assim prestado conta para efeitos de concurso.

Artigo 24.º

Acidentes envolvendo alunos

Os acidentes ocorridos no local e tempo de actividade de enriquecimento curricular, bem como em trajeto para e de volta dessas actividades, ainda que realizadas fora do espaço escolar, nomeadamente no âmbito de parcerias, serão cobertas por seguro escolar, nos termos legais.

Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação

Despacho (extracto) n.º 12 592/2006 (2.ª série). — Por meu despacho de 12 de Maio de 2006, proferido no uso de competência subdelegada:

José Manuel Gonçalves Ribeiro Pontes, técnico profissional de 1.ª classe da acção social escolar do quadro de vinculação de pessoal não docente do distrito do Porto — autorizado, de acordo com o estabelecido no n.º 1 do artigo 82.º do Decreto-Lei n.º 100/99, de 31 de Março, o regresso ao serviço da situação de licença sem vencimento de longa duração. (Isento de fiscalização prévia do Tribunal de Contas.)

16 de Maio de 2006. — A Subdirectora-Geral, *Idalete Gonçalves*.

Despacho (extracto) n.º 12 593/2006 (2.ª série). — Por meu despacho de 12 de Maio de 2006, proferido no uso de competência subdelegada:

Pedro Baltarejo Ferreira, assistente de administração escolar principal do quadro de vinculação de pessoal não docente do distrito de Lisboa — autorizado, de acordo com o estabelecido no n.º 1 do artigo 82.º do Decreto-Lei n.º 100/99, de 31 de Março, o regresso ao serviço da situação de licença sem vencimento de longa duração. (Isento de fiscalização prévia do Tribunal de Contas.)

19 de Maio de 2006. — A Subdirectora-Geral, *Idalete Gonçalves*.

Direcção Regional de Educação do Centro**Agrupamento de Escolas de Estarreja**

Despacho n.º 12 594/2006 (2.ª série). — Considerando a extinção do Agrupamento Horizontal de Escolas de Estarreja e do Agrupamento Vertical de Escolas de Estarreja, por despacho do Secretário de Estado da Administração Educativa de 5 de Julho de 2003; Considerando a criação, pelo mesmo despacho, do Agrupamento de Escolas de Estarreja;

Considerando a não afectação, em ambos os agrupamentos de escolas extintos, de um chefe de serviços de Administração Escolar; Considerando a não afectação ao Agrupamento de Escolas de Estarreja de um chefe de serviços de Administração Escolar;

Nos termos do disposto no artigo 26.º do Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de Julho, designo para o exercício de funções de chefia dos Serviços de Administração Escolar do Agrupamento de Escolas de

Estarreja, em regime de substituição, por urgente conveniência de serviço, a assistente de administração escolar especialista Maria da Conceição Valente de Sousa Pereira de Almeida.

O presente despacho de nomeação produz efeitos imediatos. Ratificam-se todos os actos administrativos entretanto produzidos desde o início do efectivo exercício de tais funções, em 16 de Outubro de 2003.

29 de Maio de 2006. — O Presidente do Conselho Executivo, *Óscar Lopes Ferreira*.

Direcção Regional de Educação de Lisboa**Agrupamento de Escolas da Trafaria**

Louvor n.º 500/2006. — Paulino Adriano Sousa Vaz Almeida cessa funções como guarda-nocturno na Escola Básica 2/3 da Trafaria, por ter atingido o limite de idade.

Pelas suas elevadas qualidades humanas e profissionais, pela sua disponibilidade e pela dignidade como desempenhou as suas funções, o conselho executivo desta Escola formula público louvor e evidencia a incondicional dedicação pessoal e lealdade que sempre manifestou.

20 de Fevereiro de 2006. — A Presidente do Conselho Executivo, *Margarida de Almeida Goes*.

Louvor n.º 501/2006. — Maria Ivone Lopes de Oliveira cessa funções como encarregada de coordenação dos funcionários de acção educativa na Escola Básica 2/3 da Trafaria, por ter atingido o limite de idade.

Pelas suas excelentes qualidades humanas e profissionais e a muita dignidade como desempenhou as suas funções, o conselho executivo desta Escola formula público louvor e evidencia a incondicional dedicação pessoal e lealdade que sempre manifestou.

20 de Fevereiro de 2006. — A Presidente do Conselho Executivo, *Margarida de Almeida Goes*.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR**Direcção-Geral do Ensino Superior**

Despacho n.º 12 595/2006 (2.ª série). — O Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, prevê que os estabelecimentos de ensino superior promovam, até ao final do ano lectivo de 2008-2009, a adequação dos cursos que se encontram a ministrar e dos graus que estão autorizados a conferir à nova organização decorrente do Processo de Bolonha.

Considerando que a entrada em funcionamento de tais adequações está sujeita a registo efectuado pelo director-geral do Ensino Superior; Instruídos e analisados os pedidos nos termos dos artigos 63.º e 64.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março;

Ao abrigo do n.º 2 do artigo 62.º daquele diploma:

Determino o seguinte:

1 — São registadas as adequações dos cursos e dos graus identificados na coluna «Curso objecto de adequação», do anexo a este despacho, ministrados pelo estabelecimento indicado, aos ciclos de estudos caracterizados na coluna «Ciclo de estudos».

2 — Na coluna «Curso objecto de adequação», os graus são identificados com as letras B (bacharel), L (licenciado) B+L (bacharel e licenciado), M (mestre) e D (doutor).

3 — Na coluna «Ciclo de estudos», os graus são identificados com as letras L (para o 1.º ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado), M (para o 2.º ciclo de estudos conducente ao grau de mestre) e D (para o 3.º ciclo de estudos conducente ao grau de doutor).

4 — Na coluna «Duração», é indicada a duração em semestres dos ciclos de estudos adequados.

5 — Os ciclos de estudos cuja adequação tenha sido registada nos termos do n.º 1 podem iniciar o seu funcionamento a partir do ano lectivo de 2006-2007.

6 — O órgão legal e estatutariamente competente deve promover a publicação da estrutura curricular e do plano de estudos dos ciclos de estudos adequados.

22 de Maio de 2006. — O Director-Geral, *António Morão Dias*.

Anexo II

Roteiro para entrevista

Destinatário: Coordenador das AEC

A. Contratação/selecção dos professores

- Quais as habilitações académicas dos professores seleccionados?
- Tem conhecimento dos critérios em consideração na selecção dos professores?

B. Planificação das actividades

- Existe algum plano ou algum documento com linhas orientadoras para o desenvolvimento das AEC?

C. Monitorização do ensino

- Como é feita a monitorização das AEC?
- Tem algum documento regulador?
- Como é feita a avaliação dos professores dinamizadores das AEC?

D. Relação entre os parceiros

- Estabelece contacto com os professores dinamizadores das AEC?
- Com que frequência?
- Mantém um contacto periódico e directo para a realização da supervisão pedagógica?
- Estabelece contacto com a CMP, relativamente à selecção e disponibilização do material pedagógico para as AEC?
- O que acha relativamente ao material?
- Como avaliaria a relação estabelecida entre os vários parceiros?

E. Implementação

- Quais os pontos fundamentais que aponta na implementação e concretização das AEC?
- Quais os aspectos positivos e os negativos?

F. Sentido/Valor Educativo

- Na sua opinião e partindo da sua experiência e conhecimento, que sentido construiria para as AEC no 1º CEB? Qual a importância, o valor educativo que lhe atribui?

Roteiro para entrevista

Destinatário: Professores dinamizadores das AEC

A. Contratação/selecção dos professores

- Qual a sua habilitação académica?
- Tem conhecimento dos critérios em consideração na selecção dos professores?

B. Planificação das actividades

- Como prepara as suas aulas?
- Existe alguma planificação?
- Por quem é realizada?
- Cooperam com outros colegas da mesma área?
- Existe algum trabalho em grupo?

C. Relação entre os parceiros

- Estabelece contacto com os professores titulares de turma?
- Com que frequência?
- Estabelece contacto com o coordenador das AEC, relativamente à selecção e disponibilização do material pedagógico para as AEC?
- O que acha relativamente ao material?
- Como avaliaria a relação estabelecida entre os vários parceiros?

D. Valorização pessoal

- Sente que é valorizado e apoiado pelos órgãos superiores e pelos seus pares?
- Sente que é apoiado e motivado para a realização da sua actividade?

E. Implementação

- Quais os pontos fundamentais que aponta na implementação e concretização das AEC?
- Quais os aspectos positivos e os negativos?

F. Sentido/Valor Educativo

- Na sua opinião e partindo da sua experiência e conhecimento, que sentido construiria para as AEC no 1º CEB? Qual a importância, o valor educativo que lhe atribui?

Anexo III

Categoria	Subcategoria	Professor Dinamizador das Actividades Físicas e Desportivas Agrupamento X
A. Contratação/ Seleção dos Professores	Habilitação Académica	Professor licenciado em 1º ciclo na Variante de Educação Física
B. Planificação das Actividades	Critérios de Seleção	Currículo, média e entrevista.
	Preparação das aulas	"A planificação das minhas aulas é feita a partir da planificação anual que nos é dada no início do ano, mas devido às condições e ao número de alunos inconstante a planificação sobre sempre alterações, pois não dá para a cumprir à risca"
	Existência de uma planificação Geral	"Existe uma planificação geral que nos é dada, tanto para as actividades físicas como para a natação"
	Quem Realiza	"A planificação geral é o coordenador das Actividades físicas e desportivas, a diária, ou mensal somos nos individualmente para as nossas aulas"
	Cooperação com colegas da mesma área	"Trocamos impressões sobre as aulas e algumas estratégias, mas nada formal".
C. Relação entre os parceiros	Trabalho em grupo	Não existe
	Contacto com professores titulares de turma	"O contacto com os titulares de turma é quase raro, salvo uma ou outra excepção é que nos perguntam como estão a correr as aulas"
	Frequência	"Raramente me cruzo com os professores titulares de turma"
	Contacto com a Câmara relativamente ao material pedagógico	"há muito poucos recursos. As vezes temos de inventar, ou levar o nosso próprio material o que não é possível para vinte

		alunos por exemplo. Também os espaços que temos para dar as aulas dificultam bastante o nosso trabalho.”
	Avaliação do material	Não existe
	Avaliação da relação estabelecida entre os diversos parceiros	Bastante satisfatória
D. Valorização Pessoal	Valorização e apoio pelos órgãos superiores e pelos pares	pelos órgãos superiores não estabeleço muita relação mas é muito bom ver a reacção que os alunos, principalmente, têm após algumas aulas de Actividade Física. Eles estão muito diferentes em relação à primeira aula.
	Apoio e motivação para a realização da actividade	sim sinto-me extremamente motivado porque estou na área que gosto. Mais do que as condições, e que o vencimento, o facto de fazer o que gosto já é uma grande motivação.
E. Implementação	Pontos fundamentais na implementação e concretização das AEC	
	Aspectos Positivos	Quase todos
	Aspectos Negativos	posso apontar para além da carga excessiva com que os alunos ficam, a falta de condições nas escolas para a Actividade Física e Desportiva.
F. Sentido/Valor Educativo	Importância e valor educativo	valor educativo é muito... é fundamental, para não usar outro adjectivo, é extremamente necessário desenvolver as AEC no 1º ciclo, estamos a ficar com miúdos, falo da área de educação física, miúdos em que a população é cada vez mais

		<p>obesa, em que os nossos jovens do 1º ciclo, em nada tem a ver com ritmos saudáveis de vida. É só computadores, playstations é só dentro de casa, não há convívio ao ar livre, não há socialização, não há actividade física, não há movimento, deslocações, experiências e e estas actividades que é extremamente importante eles desenvolverem durante o seu período de desenvolvimento como seres, principalmente no 1º ciclo, por isso acho extremamente importante não só a actividade física como o inglês é fundamental, a musica que como sabemos tem o dom de dotar os individuos de algumas capacidades que mais nenhuma área consegue dotar. O apoio ao estudo acho que é uma forma de combate ao insucesso escolar que temos vindo a assistir no nosso sistema de ensino português. Acho que é uma mais valia em todos os aspectos as actividades de enriquecimento curricular.</p>
--	--	---

Categoria	Subcategoria	Professor Dinamizador Inglês Agrupamento X
A. Contratação/ Seleção dos Professores	Habilitação Académica	Professora do primeiro Ciclo na variante de Português-Inglês
	Critérios de Seleção	Avaliação do Currículo
B. Planificação das Actividades	Preparação das aulas	São preparadas com base num plano anual. Preparo uma planificação onde descrevo actividades e materiais que serão usados.
	Existência de uma planificação	Planificação anual e mensal.
	Quem Realiza	A anual é realizada pelas colegas de área. A mensal é realizada por mim.
	Cooperação com colegas da mesma área	Existe cooperação com as colegas da área para a realização da planificação.
	Trabalho em grupo	Sim, na realização de materiais, relatórios, actividades em conjunto nas escolas...
	Contacto com professores titulares de turma	Sim, quase todos os dias, principalmente quando dou aulas na sua turma e nas aulas de supervisão.
C. Relação entre os parceiros	Frequência	Com bastante frequência
	Avaliação do material	A disponibilização melhorou e neste momento sinto-me satisfeita com a cooperação por parte da câmara na disponibilização do mesmo.
	Avaliação da relação estabelecida entre os diversos parceiros	Bastante satisfatória

D. Valorização Pessoal	Valorização e apoio pelos órgãos superiores e pelos pares	"Eu acho que sim. Pelo menos é o que me faz parecer."
	Apoio e motivação para a realização da actividade	"Sim, embora ainda exista a ideia pré concebida por parte de alguns pais que o nosso trabalho é pouco importante, assim como aquilo que ensinamos e passa mais por um entretenimento"
E. Implementação	Pontos fundamentais na implementação e concretização das AEC Aspectos Positivos	" Primeiro considero bastante importante o contacto dos alunos com uma língua estrangeira nesta faixa etária. Segundo o contacto com uma língua diferente que lhes permite criar uma consciência multilingue. Saem mais preparados para um contacto mais aprofundado com a língua inglesa e em certos casos a aprendizagem é mais facilitada.
	Aspectos Negativos	"Ocupação do tempo livre dos alunos"
F. Sentido/Valor Educativo	Importância e valor educativo	"Pessoalmente atribuo grande valor educativo as AEC, mas acredito que da forma como o inglês está a funcionar, como actividade extra curricular não lhe é dada o devido valor, tanto pelos pais como pelos professores. Os comentários que às vezes ouvimos desmotivam o nosso trabalho. Deveria ser dada mais importância a estas aulas e o nosso trabalho devia ser mais respeitado. É com muito gosto que digo que com o tempo a situação tem melhorado, mas ainda há um caminho longo a percorrer."

Categoria	Subcategoria	Professor Dinamizador Música Agrupamento X
A. Contratação/ Seleção dos Professores	Habilitação Académica	Professora do primeiro Ciclo
	Critérios de Seleção	Avaliação do Currículo – tocava violão na tuna
B. Planificação das Actividades	Preparação das aulas	É feita uma planificação Mensal, uma quinzenal e diária, embora não a utilize a maior parte das vezes porque tem alunos com diferentes anos numa só aula.
	Existência de uma planificação Geral	Só lhe foi fornecido as linhas Orientadoras Gerais do Ministério – Planificação Anual
	Quem Realiza	Realizada pela professora dinamizadora das AEC – Ensino da Música
	Cooperação com colegas da mesma área	Não existe cooperação com os colegas da mesma área apesar de trocar informação com duas professoras dinamizadoras de outro agrupamento
	Trabalho em grupo	Não existe
	Contacto com professores titulares de turma	Estabelece contacto, onde dão informação do comportamento dos alunos e informação sobre festas, ou actividades a realizar na escola, como estão a correr as aulas, o que vão leccionar.
C. Relação entre os parceiros	Frequência	Com bastante frequência
	Contacto com a Câmara relativamente ao material pedagógico	A câmara uma vez por mês reúne os professores Dinamizadores das AEC, de forma a perceber como estão a funcionar. Telefonam ou enviam mail's sobre informação importante.

	Avaliação do material	Foi entregue um Kit com a família dos instrumentos a cada professor que será devolvido no final do ano. Sendo este o suficiente para as aulas.
	Avaliação da relação estabelecida entre os diversos parceiros	Boa com todos intervenientes
D. Valorização Pessoal	Valorização e apoio pelos órgãos superiores e pelos pares	"Qualquer trabalho do professor é valorizado, não pelos chefes mas sim pelos alunos, é através deles que vemos se estamos ou não à altura... mas acho que os professores titulares ainda têm aquela ideia que somos simplesmente professores das AEC"
	Apoio e motivação para a realização da actividade	"Estou motivada porque sou professora do primeiro ciclo e tento nas minhas aulas fazer a interdisciplinaridade com as outras áreas. E em relação à renumeração não me posso queixar, até porque recusei uma cíclica, porque me sinto motivada e realizada".
E. Implementação	Pontos fundamentais na implementação e concretização das AEC	"Acho importante porque em alguns alunos noto a falta de compreensão e familiaridade com estas actividades".
	Aspectos Positivos	"Faz com que eles se soltem, aprendam a ser crianças..."
	Aspectos Negativos	"Muito destes miúdos estão nas actividades obrigados, é um escape para os pais... nesse aspecto acho que ficam com pouco tempo para estar com os pais"

F. Sentido/Valor Educativo	Importância e valor educativo	"os professores do primeiro ciclo não têm tempo, eles tempo até têm mas acham que estão a dar mais confiança aos alunos, ao ensinarem uma musica ou ao traze-los para o recreio a fazer uma actividade... por isso acho que tem muito valor educativo e importância estas actividades..."
----------------------------	-------------------------------	---

Categoria	Subcategoria	Professor Dinamizador Coordenador das Actividades Físicas e Desportivas
A. Contratação/ Seleção dos Professores	Habilitação Académica dos professores seleccionados	São todos professores licenciados com habilitação própria para leccionar as actividades físicas e desportivas – Professores de Educação Física e licenciados em desporto. Existem também professores que têm habilitação própria - monitores de Natação, uma vez que a Câmara apostou nesta modalidade este ano.
	Critérios de Seleção	<ul style="list-style-type: none"> - Média de Curso; - Entrevista; - Experiência profissional.
B. Planificação das Actividades	Existência de um plano ou documento Regulador	"Existe um documento geral, uma planificação geral que organizo e actualizo todos os anos. Um para as actividades físicas na escola e outro para Natação. E que no início do ano é facultada aos professores. Esta planificação é guiada pelas orientações do Ministério da Educação para o Ensino Básico"
	Como é feita	"A Supervisão ou a monitorização esta ao encargo do agrupamento em que existe um supervisor das actividades ao nível do 1º ciclo. Ao nível da natação essa supervisão é feita por mim".
C. Monitorização das Actividades	Tem algum documento regulador	"Não existe nenhum documento regulador"
	Como é feita a avaliação dos dinamizadores das AEC	"Na natação não vem cá nenhum professor titular a avaliar as aulas, de vez em quando é que vem cá o professor supervisor do agrupamento, ver como estão a correr as actividades, onde se faz uma reunião para a realização de uma acta, eu não estou a fazer a avaliação dos professores

D. Relação entre os parceiros	Contato com professores Dinamizadores das AEC	"Mantenho uma relação quase diária, onde trocamos impressões pedagógicas, se um aluno tem competência para mudar de nível, e também para perceber o que vai de mal ou de bem nas aulas, para ter um interacção mais eficaz com os alunos"
	Frequência	Bastante frequência
	Contato periódico e directo para a realização da supervisão pedagógica	"não existe esta supervisão no papel, mas mantenho
	Contato com a Câmara relativamente ao material pedagógico	"A coordenação das actividades Físicas e Desportivas é feita directamente pelo departamento da Câmara da Municipal. O contacto directo. O único problema é a falta de material, já tentei e faço imensos pedidos mas até agora não foi possível ter um kit para cada professor dinamizador das AEC"
	Avaliação da relação estabelecida entre os diversos parceiros	Boa com todos interventientes
E. Implementação	Pontos fundamentais na implementação e concretização das AEC	Do ponto de vista do que era a programação curricular do primeiro ciclo, acho bem esta implementação das actividades e acho quanto mais actividades os alunos tiverem nas idades sensíveis acho que só lhe trazem vantagens, passarem por diversos contextos e experiências diversificadas. Acho primordial e muito positiva a implementação"
	Aspectos Positivos	
	Aspectos Negativos	" É fundamentalmente o horário sobrecarregado com que os alunos ficam e prendesse depois com as actividades não serem obrigatórias, sendo desta forma facultativas, os pais umas vezes levam outras não levam. Quer os pais

		<p>como os alunos não têm um vínculo muito forte às AEC, tanto podem ir como não ir que não lhes afecta nada à nota, não entendem que importância educativa e uso pessoal podem tirar daqui e não se preocupam muito com isto. E a nível de planificação das actividades é difícil, porque nunca sabem com quantos alunos vão contar, e tem as despesas do transporte, que talvez melhorasse se as actividades fossem obrigatórias. Pode também trazer algum cansaço aos alunos visto estarem constantemente com actividades, mas isto é geracional, quando estivermos habituados já não vai haver problema de cansaço, mas penso que são mais os positivos que os negativos. E um outro aspecto é o ministério insistir nos horários normais quando se podia optar pelos duplos da manhã e da tarde que facilitaria os horários das Actividades "</p>
<p>F. Sentido/Valor Educativo</p>	<p>Importância e valor educativo</p>	<p>"Penso que já respondi a esta pergunta na anterior."</p>

Categoria	Subcategoria	Coordenador das Actividades da escola y
A. Contratação/ Seleção dos Professores	Habilitação Académica dos professores seleccionados	A maioria dos professores é licenciada ou a finalizar o curso. No entanto a professora de música não é licenciada tem conservatório.
B. Planificação das Actividades	Critérios de Seleção	Tentam de ano para ano, manter os mesmos professores. E quando são professores novos tem entrevista, analisam o currículo, experiencia profissional e a média.
	Existência de um plano ou documento Regulador	Cada área tem um coordenador de área. Eles têm uma planificação e seguem todos a mesma planificação.
	Como é feita	É feita pelos diferentes coordenadores de área. E na escola é feita por mim.
C. Monitorização das Actividades	Tem algum documento regulador	Não, não há nenhum documento.
	Como é feita a avaliação dos dinamizadores das AEC	Não há nenhuma avaliação formal. Mas no fim do ano o responsável da junta vem à escola e pergunta se esta satisfeita com o trabalho dos dinamizadores.
D. Relação entre os parceiros	Contacto com professores Dinamizadores das AEC	O contacto com os professores dinamizadores é diário. Como estou aqui na escola a coordenar o contacto dos professores é diário.
	Frequência	Todos os dias
	Contacto periódico e directo para a realização da supervisão pedagógica	Funcionam bem as actividades aqui, uma vez que tem uma pessoa permanente na escola a fazer essa supervisão.
	Contacto com a Junta de Ramalde relativamente ao material pedagógico	A junta é que fornece o material para a escola.

Grelha de análise

	Avaliação do material	É adequado. Temos todo o material necessário à realização das actividades.
E. Implementação	Avaliação da relação estabelecida entre os diversos parceiros	É muito boa. Há imensa colaboração, não nos põem à parte.
	Pontos fundamentais na implementação e concretização das AEC:	Os alunos têm a possibilidade de experienciar coisas mais práticas.
	Aspectos Positivos	Abordam os conteúdos programáticos de uma forma lúdico.
	Aspectos Negativos	Só vejo o tempo que as crianças passam na escola. O contacto que tem com a família é muito pouco
F. Sentido/Valor Educativo	Importância e valor educativo	Eles já chegam ao 5º ano com muitas bases.

Categoria	Subcategoria	Professor Dinamizador expressão plástica Agrupamento Y
A. Contratação/ Seleção dos Professores	Habilitação Académica	Licenciada em 1º ciclo
	Critérios de Seleção	Currículo, média e entrevista.
B. Planificação das Actividades	Preparação das aulas	No início do ano fazemos uma planificação anual. E uma do 1º período. Fazemos em grupo. No final do 1º período fazemos a planificação para o 2º período. E fazemos planos de aula diários.
	Existência de uma planificação Geral	É a anual
	Quem Realiza	O grupo de música
	Cooperação com colegas da mesma área	Sim cooperamos muito.
	Trabalho em grupo	Sim para fazer as planificação
C. Relação entre os parceiros	Contacto com professores titulares de turma	Sim.
	Frequência	Diariamente
	Contacto com Junta relativamente ao material pedagógico	
	Avaliação do material	O material é bom. Sempre que requisitado temos.
Avaliação da relação estabelecida entre os diversos parceiros	É boa.	

D. Valorização Pessoal	Valorização e apoio pelos órgãos superiores e pelos pares	A minha coordenadora de área valoriza-nos muito. Pelos órgãos superiores se calhar não somos tão valorizados. É um trabalho independente. Chega a altura das férias acabou o ordenado, no natal. Não recebemos subsídios nem nada. Só nos valorizam quando fazemos algum trabalho para eles mostrarem.
E. Implementação	Apoio e motivação para a realização da actividade	Sinto-me motivada pelos alunos e pelo o grupo com que trabalho.
	Pontos fundamentais na implementação e concretização das AEC	Bom no sentido de olhar pelos filhos numa sociedade que pede, porque os pais trabalham mais horas e os meninos pelo menos estão ocupados, num sitio próprio, com pessoas próprias e nós vamos trabalhando de formas mais lúdicas, para eles aprenderem e não ficarem tão cansados.
	Aspectos Positivos Aspectos Negativos	Os alunos passam muito tempo na escola. E quando eu era da idade deles tinha tempo de fazer os trabalhos de casa e brincava eles não. Não têm infância. Eles não sabem brincar. Mas a sociedade pede. Porque os pais tem de trabalhar mais, tem menos tempo para os filhos.
F. Sentido/Valor Educativo	Importância e valor educativo	Acho que eles evoluem com as actividades é uma mais valia para eles.

Categoria	Subcategoria	Professor Dinamizador Inglês Agrupamento Y
A. Contratação/ Seleção dos Professores	Habilitação Académica	Licenciatura em Línguas e literatura inglesa
	Critérios de Seleção	Licenciatura em inglês, currículo e entrevista
B. Planificação das Actividades	Preparação das aulas	Temos uma planificação anual, e depois essa planificação é alterada de acordo com a planificação dos professores titulares de turma.
	Existência de uma planificação Geral	Sim
	Quem Realiza	Sou eu que faço, porque sou a coordenadora de área do grupo de inglês
	Cooperação com colegas da mesma área	Sim existe cooperação
	Trabalho em grupo	Trabalhamos em conjunto, trocamos informações, experiências...
C. Relação entre os parceiros	Contacto com professores titulares de turma	Sim
	Frequência	Diariamente
	Contacto com a Câmara relativamente ao material pedagógico	Não, isso contactamos a coordenadora das actividades na escola
	Avaliação do material	O material é muito bom e adequado ao nível dos alunos.

	Avaliação da relação estabelecida entre os diversos parceiros	É muito positiva
D. Valorização Pessoal	Valorização e apoio pelos órgãos superiores e pelos pares	Sim sinto-me muito valorizada porque a nível de tratamento na escola não sou considerada "professora de segunda". As aulas funcionam com normalidade, temos a maioria dos alunos a frequentar as aulas.
E. Implementação	Apoio e motivação para a realização da actividade	Os alunos tem tido sucesso e isso ajuda a minha motivação.
	Pontos fundamentais na implementação e concretização das AEC	Os alunos ficam mais sensibilizados para outras actividades. Tem uma mais valia para contornar obstáculos, terem conhecimento do inglês que é fundamental. Ótimo para crianças que não tem possibilidades de ter conhecimento para o mundo.
	Aspectos Positivos	
	Aspectos Negativos	Não concordo com o nome enriquecimento porque eles vem para o 1º ano sem saber nada como é que vão enriquecer? Eles começam do zero. Apesar de eu estar de acordo com estas actividades eu gostava que fosse curricular.
F. Sentido/Valor Educativo	Importância e valor educativo	Sinto-me completamente realizada, os alunos aprendem muito bem, e tenho o feedback dos alunos e dos encarregados de educação.

Categoria	Subcategoria	Professor Dinamizador Música Agrupamento y
A. Contratação/ Seleção dos Professores	Habilitação Académica	Curso de turismo - bacharelato. E tenho conservatório de música.
	Critérios de Seleção	Os critérios foram a continuidade dos professores do ano anterior. E como gostaram do meu trabalho fiquei.
B. Planificação das Actividades	Preparação das aulas	
	Existência de uma planificação Geral	Existe uma planificação teórica. Depois a pratica pode ser alterada de acordo com a turma, com o local, com os temas que estão a dar.
	Quem Realiza	Eu
	Cooperação com colegas da mesma área	Existe. Não posso dizer que é o ideal. Mas como o ideal não existe. Existe colaboração.
	Trabalho em grupo	Existe um trabalho em conjunto. Que todos os professores fazem.
C. Relação entre os parceiros	Contacto com professores titulares de turma	Sim. Muito contacto. São excelentes profissionais por isso o contacto é realizado.
	Frequência	Sempre
	Contacto com a junta relativamente ao material pedagógico	Não porque temos a coordenadora na escola e a ela compete esse contacto.
	Avaliação do material	É bom. Claro que não temos os materiais adequados também porque os miúdos não têm muito cuidado e acabam por estragar e são bastante caros.
	Avaliação da relação estabelecida entre os diversos parceiros	É boa.

D. Valorização Pessoal	Valorização e apoio pelos órgãos superiores e pelos pares	Não. Sinto pelos alunos pelos meus colegas e pela coordenadora aqui da escola das actividades.
	Apoio e motivação para a realização da actividade	Mais o menos podia ser melhor.
E. Implementação	Pontos fundamentais na implementação e concretização das AEC	Quase todos. Eu é os pais poderem dar aos filhos mais formação. Uma vez que antes tinham de pagar balúrdios para poder dar aos meus filhos essas actividades. E depois esses centros não tinham professores com qualificação para dar essas aulas.
	Aspectos Positivos	É aquele que não há volta a dar que é o tempo que as crianças passam na escola.
	Aspectos Negativos	É preciso ter mais apoio e dignificar esta carreira.
F. Sentido/Valor Educativo	Importância e valor educativo	

Categoria	Subcategoria	Professor Dinamizador das Actividades Físicas e Desportivas Agrupamento Y
A. Contratação/ Seleção dos Professores	Habilitação Académica	Professor licenciado em 1º ciclo na Variante de Educação Física
B. Planificação das Actividades	Critérios de Seleção	Currículo, média e entrevista.
	Preparação das aulas	Existe sempre uma planificação. Preparo as aulas para uma semana. Tenho um planeamento anual e periódico.
	Existência de uma planificação Geral	Existe uma planificação feita por o coordenador de área.
	Quem Realiza	O coordenador de área e nós.
	Cooperação com colegas da mesma área	Sim.
C. Relação entre os parceiros	Trabalho em grupo	Existe trabalho em grupo. Para fazer a planificação anual.
	Contacto com professores titulares de turma	Sim existe contacto
	Frequência	Quase diário
	Contacto com a Câmara relativamente ao material pedagógico	não
	Avaliação do material	Qualidade é fraca. Mas existe apesar d
	Avaliação da relação estabelecida entre os diversos parceiros	boa

D. Valorização Pessoal	Valorização e apoio pelos órgãos superiores e pelos pares	Nem por isso. Acho que os órgãos superiores valorizam quando eles próprios são avaliados por alguém superior a eles. Fora isso não há mais preocupação nenhuma de nos apoiarem.
	Apoio e motivação para a realização da actividade	Vamo-nos apoiando uns aos outros.
E. Implementação	Pontos fundamentais na implementação e concretização das AEC	Os alunos estão na escola e em princípio estão a aprender alguma coisa.
	Aspectos Positivos	
	Aspectos Negativos	Exagero que da sobre carga que eles passam na escola e o reflexo que há para nós do pouco tempo que sobra para brincadeira que nos tivemos na nossa infância. A vida deles vai ser muito mais stressante porque não exteriorizaram tudo quando tinham idade para isso.
F. Sentido/Valor Educativo	Importância e valor educativo	Acho que os alunos chegam ao 5º ano e já sabem pegar numa bola de basquete, já sabem lançar a um cesto. O que é muito bom para os professores que lá estão receber esses alunos que já vem preparados daqui.

ENTREVISTAS A DOCENTES DINAMIZADORES DAS AEC'S – AGRUPAMENTO X

Categoria	Sub-categoria	Evidências		
		Docente de Música	Docente de Inglês	Docente de Act. Físicas e Desportivas
A. Contratação / Seleção de professores	Critérios de selecção	<p>- "Tenho. Foi a câmara que nos contactaram, através do currículo. A câmara municipal de Felgueiras liga muito se pertenceste à tuna, e entra à frente também quem tem médias maiores". pg.1</p> <p>- "não, mas na tuna tocava violão, mas é de ouvir, não sei notas, não sei nada. Aprendi com o meu pai, perguntaram-me e eu pus." pg.1</p>	<p>- "tenho, sim tenho." pg.5</p>	<p>- "tenho, relativamente aqui à Câmara de Felgueiras é a media, experiência profissional e o currículo." pg.8</p>
B. Planificação das actividades	Documentos orientadores	<p>- "existe uma planificação anual, aqui no agrupamento deram-me. As orientações do ministério para o ano inteiro." pg.1</p>	<p>- "as minhas aulas são preparadas com base num plano anual" pg.5</p> <p>- "A planificação anual foi realizada em conjunto com as restantes colegas da área." pg.5</p>	<p>- "há uma planificação anual que nos entregam no início do ano." pg.8</p> <p>D.pg.8</p>
	Planificação local	<p>- "as minhas aulas são preparadas por mim, todas elas." pg.1</p> <p>- Depois eu faço as quinzenais e depois faço umas diárias. pg.1</p> <p>- "não, cada um faz a sua planificação e dá as aulas à sua maneira" pg.2</p>	<p>- "A mensal é realizada por mim." pg.5</p> <p>- "preparo uma planificação onde descrevo actividades e materiais que serão utilizados." pg.5</p>	<p>- através dessa planificação faço as minha próprias planificações." pg.8</p>
	Utilidade da planificação	<p>- "Só há duas turmas em que sigo a planificação, as outras não dão muito porque tenho vários anos na mesma turma." pg.2</p>	<p>- "Sim existe. A planificação anual e mensal, não dão muito porque tenho vários anos na mesma turma." pg.5</p>	
C. Relações com outros professores das AECs	Cooperação ao nível da planificação	<p>- "não, nem dá, porque só reunimos uma vez por período. É só um professor de música numa escola e naquele horário. Nunca me cruzei com nenhum professor de música. Só nos conhecemos da reunião da câmara." pg.2</p>	<p>- "A planificação anual foi realizada em conjunto com as restantes colegas da área." pg.5</p>	
	Cooperação ao nível da monitorização / avaliação	<p>- "Trabalho em grupo não existe. Só troca</p>		<p>- para além de trocarmos informações e impressões de como vão correndo as</p>

Grelha de análise geral

Categoria	Sub-categoria	Evidências		
		Docente de Música	Docente de Inglês	Docente de Act. Físicas e Desportivas
F. Motivação e apoio	Significado pessoal da actividade	-"sim sim, porque eu também estou a dar 1º ciclo, eles tem muitas dificuldades a matemática, e como existem muitas musicas sobre os números eu aproveito e faço a interdisciplinaridade e brinco com eles. Eu trabalho muito o 1º ciclo. Tento fazer com esta actividade uma coisa que gosto. É mais forte que nós." pg. 3		
	Condições de trabalho e vencimentos			"Mais do que as condições, e que o vencimento, o facto de fazer o que gosto já é uma grande motivação." pg. 9
	Menorização do trabalho		"embora ainda exista a ideia pré concebida por parte de alguns professores e por parte de alguns pais, que o nosso trabalho é pouco importante, assim como aquilo que ensinamos e passa mais por um entretenimento." pg. 6	
G. Implementação: Aspectos positivos	Potenciar a disponibilidade para aprender		"Primeiro considero bastante importante o contacto dos alunos com uma língua estrangeira nesta faixa etária." pg. 6	
	Desenvolvimento cultural		"segundo o contacto com uma cultura diferente o que lhes permite criar uma consciência multilingue." pg. 6	
	Articulação curricular com o 2º CEB		" Os alunos saem do 1º ciclo mais preparados para um contacto mais aprofundado com a língua Inglesa e em certos casos a aprendizagem é mais	

Grelha de análise geral

				facilitada."pg. 6	
	Tempo para ser criança		-"faz com que eles se soltem, que aprendam a ser crianças, que deixem de ser aqueles adultos em miniatura." pg.3		-" relativamente a aspectos positivos são quase todos." Pg.10
	Discurso indiferenciado				
H. Implementação: Aspectos negativos	Desresponsabilização dos pais		-"acho que muitos destes meninos estão nas actividades obrigados, é um escape para os pais, muitos até os podiam ir buscar mais cedo, mas não vão ficar lá na escola para os pais terem mais tempo livre. Acho que nesse aspecto eles fazem com pouco tempo para estarem com os pais."pg. 3		
	Ocupação do tempo livre			-" Ocupação do tempo livre dos alunos"pg. 6	
	Sobrecarga do horário dos alunos				-" posso apontar para além da carga excessiva com que os alunos ficam." pg. 10
	Falta de condições das escolas				" a falta de condições nas escolas para a Actividade Física e Desportiva." pg. 10
I. Sentido/Valor educativo	Valorização das AEC's	Combate ao insucesso			-" O apoio ao estudo acho que é uma forma de combater o insucesso escolar que temos vindo a assistir no nosso sistema de ensino português." pg. 10
		Promoção da saúde			-"falo da área de educação física, miúdos em que a população é cada vez mais obesa, em que os nossos jovens do 1º ciclo, em nada tem a ver com ritmos saudáveis de vida." pg. 10
		Alargamento das experiências educativas			-" a música que como sabemos tem o dom de dotar os indivíduos de algumas capacidades que mais nenhuma área consegue dotar." pg. 10
		Ludicidade			-"É só computadores, playstations é só dentro de casa, não há convívio ao ar livre, não há socialização, não há

ENTREVISTAS A DOCENTES DINAMIZADORES DAS AEC'S – AGRUPAMENTO Y

Categoria	Sub-categoria	Evidências			
		Docente de Música	Docente de Expressões Plásticas	Docente de Act. Físicas e Desportivas	Docente de Inglês
J. Contratação / Seleção de professores	Critérios de selecção	<p>-"Noutros como foi o meu caso teve a ver com as escolas, que querem as pessoas x, promovem as pessoas para que elas fiquem pelo trabalho feito no ano anterior." pg. 15</p> <p>Não há referência</p>	<p>-"Penso que foi pelo currículo, a média, experiencia profissional e se esteve a trabalhar aqui o ano passado." pg. 18</p> <p>Não há referência</p>	<p>-"sim. É feita pelo currículo, a média, experiencia profissional e se esteve a trabalhar aqui o ano passado." pg. 20</p> <p>Não há referência</p>	
K. Planificação das actividades	Documentos orientadores Planificação local	<p>Não há referência</p> <p>-"as minhas, bom.. existe uma planificação teórica, mas a prática pode ser levada de acordo com a turma, com o dia, com os temas que eles estão a dar, com o seu trabalho, com o tempo, com o momento, com as experiencias vividas essa semana, com variadíssimos factores..pg.15</p> <p>Não há referência</p>	<p>-"no inicio do ano fazemos uma planificação anual e uma para o 1º período." pg. 18</p>	<p>-"Existe sempre planificação. Para já tenho sempre o meu planeamento anual e periódico. Preparo as aulas neste caso das AEC tenho os tópicos que pretendo dar e abordo esses tópicos" pg. 20</p>	
	Utilidade da planificação	Não há referência	Não há referência	<p>-"para depois na planificação periódica saber se não estou a repetir as mesmas coisas. Para não chegar à aula e não estar a stressar sem saber o que vou dar, por isso tenho sempre as planificações." pg.20</p>	
L. Relações com outros professores das AECs	Cooperação ao nível da planificação	<p>Não há referência</p> <p>-"Sim, não é o ideal, mas como o ideal não existe.." pg. 15</p>	<p>-"sim. O meu grupo funciona assim. E no fim do 1º período fazemos a planificação para o segundo período e fazemos rectificações e alterações. E fazemos as planificações diárias. Nos geralmente reunimo-nos e cada uma sugere actividades, partilhamos ideias e depois</p>	<p>-"há trabalho em grupo, porque temos a planificação anual dos eventos, apesar das datas serem alteradas, mas geralmente sabe-se o que vai saber" pg. 20</p>	

Grelha de análise geral

			fazemos planos diários e cada uma vai aplicando conforme as aulas." pg.18		
	Cooperação ao nível da monitorização / avaliação				
	Cooperação ao nível da realização de actividades / projectos		"há trabalho em conjunto, como este agora do segundo período um cd gravado com todos os alunos" pg.15		"- trabalhamos todos juntos na preparação dos torneios." pg. 20
M. Relações com os professores titulares de turma	Tipos de contacto		"no agrupamento há xilofones e tudo, e isso sim seria um sonho. Também não tenho acesso a isso porque sou AEC, professora de segunda e mesmo assim..." pg. 16		
	Frequência dos contactos		"sim muito, muito contacto, com todos." pg. 16		"-sim, com bastante regularidade." Pg. 20
	Avaliação da relação		"muito boa" pg. 16		"-é boa." pg.21
N. Valorização pessoal	O reconhecimento dos alunos		" Sinto por nós professores, alunos que nos apoiamos uns aos outros." pg. 16		
	A perspectiva dos professores titulares				"- Mas como todos os professores são boas pessoas, o grupo entende-se bem vamo-nos apoiando uns aos outros." pg. 21
	A perspectiva dos encarregados de educação superiores		" não. Mais o menos. Podia ser melhor. É o que eu sinto. Devia de haver mais apoio. Principalmente pela junta." pg. 16		"- Nem por isso, acho que os órgãos superiores valorizam os momentos em que eles próprios são avaliados e fora isso não há mais preocupação em nos apoiarem e nos valorizarem. pg. 21

Grelha de análise geral

Categoria	Sub-categoria	Evidências		
		Docente de Música	Docente de Expressões Plásticas	Docente de Act. Físicas e Desportivas
O. Motivação e apoio	Significado pessoal da actividade			
	Condições de trabalho e vencimentos		-“ A minha coordenadora de área valoriza-nos muito. Relativamente aos órgãos mais superiores se calhar não somos tão valorizados. Nos não temos muita motivação. É um trabalho a recibos verdes, chegam as férias, na altura que precisamos mais de dinheiro, no natal.... Nós não recebemos dinheiro.” pg. 19	
	Menorização do trabalho			
P. Implementação: Aspectos positivos	Ganhos em relação aos ATL's	-“ Aspectos positivos quase todos, que é os pais gastam muito dinheiro para os terem nos ATL, eles estão em espaços pequeníssimos, não eram actividades seria, gastam imenso para nada. Depois os professores não eram controlados, por isso acho que eles estão melhores, há mais controlo, mais salas de aula, mais professores especializados.” pg. 16		
	Apoio às famílias		-“Os pais têm de trabalhar tem menos tempo para os filhos, é bom nesse sentido, porque enquanto eles estão ocupados, estão ocupados na escola, com pessoas próprias para estarem com eles e nós vamos trabalhando de forma mais lúdica, para eles não ficarem cansados.” pg. 19	
	Articulação curricular com o 2º CEB			-“os aspectos positivos são que os alunos estão realmente na escola e em princípio estão a aprender alguma coisa. E os alunos saem do 1º ciclo e já sabem pegar

Grelha de análise geral

					numa bola de basquete, lançar ao cesto. Isso é muito bom para quem lá está receber esses alunos que já saem preparados daqui." pg. 21
Q. Aspectos negativos	Desresponsabilização dos pais				
	Ocupação do tempo livre	" A parte negativa é aquela que não há volta a dar, aquela em que passam imenso tempo na escola." pg. 16	" Eu sinceramente um aspecto negativo acho que eles passam muito tempo na escola, eles não brincam. Eu lembro-me que chegava da escola fazia os trabalhos de casa e brincava, eles não. Passam aqui o dia inteiro e depois muitos professores ainda marcam trabalhos de casa. Acho que eles não tem infância, eles não brincam. Se nos os pusemos a brincar eles não sabem fazer uma brincadeira, só sabem lutar. Só que lá esta a sociedade pede isso." pg. 19	"Os negativos é o exagero que eles passam na escola e a sobrecarga que é para nós o reflexo do pouco tempo que sobra para brincadeira e nas nossas aulas muitos não aguentam. Há uma falta de brincadeira que nos tivemos na nossa infância que eles não têm e ficam muito mais cedo stressados." pg. 21	
R. Sentido/Valor educativo	Sobrecarga do horário dos alunos				
	Falta de condições das escolas				
	Valorização das AEC's	Combate ao			
		Promoção da saúde			
		Alargamento das experiências educativas			
	Ludicidade				
	Resposta à incapacidade dos professores titulares				
Desvalorização das AEC's	Memorização das AEC's pelos professores titulares E pais				

ENTREVISTAS AOS COORDENADORES

Categoria	Subcategoria	Evidências	Agrupamento Y
A. Contratação / Seleção dos professores	Critérios de selecção	<p>-“Temos de ter presente o despacho que regula a contratação dos técnicos. Se for por concurso público conta a média de curso, a entrevista e a experiência profissional.” pg.11</p>	<p>-“Por norma tenta-se de ano para ano manter os mesmos professores, a não ser que um professor seja colocado e como é obvio deixa as AEC, quando é um professor novo fazem uma entrevista, se tem ou não experiência profissional e a média claro.” pg. 22</p>
B. Planificação das actividades	Utilização do plano nacional	<p>-“Para o 1º ciclo já temos uma planificação que já tem a ver com o programa que é o programa do ensino básico mesmo para Educação Física.” pg.12</p>	<p>-“Cada coordenador faz uma planificação.” pg.22</p>
	Elaboração de um plano local	<p>-“Faço sempre no início do ano uma planificação. É um documento que organizo todos os anos. Que é as directrizes para o ensino das actividades físicas e desportivas.” pg.11</p>	
	Racionalidade educativa do plano local	<p>-“Faço uma planificação de níveis de aprendizagem de natação, o que é um pouco diferente do que se faz no 1º ciclo do ensino básico, nós aqui juntamos todos os alunos independentemente da idade e do ano de escolaridade, não diferenciamos por classe. Portanto temos os níveis desde a iniciação até ao nível três de aperfeiçoamento.” pg.11</p>	
	Função do plano local	<p>-“E depois faculto aos professores as duas planificações anuais, ou seja, uma de natação e outra de Educação Física no 1º ciclo.” pg.11</p>	<p>-“Todos seguem esse plano.” pg.22</p>
C. Monitorização das actividades	Modos de concretização	<p>-“Ora bem, isto tem um problema burocrático/ administrativo se assim se pode dizer, porque nós sabemos quem faz a monitorização ou a supervisão, que sabemos estar a cargo dos agrupamentos de escolas, que tem um supervisor definido para o 1º ciclo e serão ou caberá a eles o fazer.” pg.12</p> <p>-“fazer faço, mas só mais ao nível da natação, porque também estou cá e é fácil para mim monitorizar junto dos técnicos, mas em educação física não é assim tão fácil, para me deslocar.”pg.12</p>	<p>-“Aqui na escola é feita pelo coordenador das AEC que neste caso sou eu.” pg. 22</p>
	Elaboração de um documento regulador	<p>-“ Não existe.” pg.12</p>	<p>-“não, não.” pg.22</p>

Grelha de análise geral

		<p>"de vez em quando vem cá o supervisor do agrupamento perguntar como estão a correr as actividades. Ou seja fazer uma reunião para fazer uma outra acta, que é o que se passa na realidade." pg.12</p>	<p>"eu penso que não há uma avaliação formal. No final do ano os professores responsáveis da junta vem até à escola e reúne com a coordenadora e perguntam se estão satisfeitos com os professores, se há algum problema. Não há nada escrito, ou seja formal, mas vão tendo noção de como estão a correr as actividades." pg.22 e 23</p> <p>"sim sim" pg. 23</p>
D. Relação entre os parceiros	Tipo de interação	<p>"Sobre informações da passagem de alunos de níveis e a nível pedagógico também trocamos impressões." pg.12</p> <p>"diária, salvo uma ou outra excepção." pg. 12</p>	<p>"Todos os dias como estou sempre aqui na escola é mais fácil." pg. 23</p> <p>"sim sim, aliás aqui funcionam bem as AEC porque imagina, se algum professor se vai atrasar, ou não pode vir, ligam-me e eu vou substituir, os alunos nunca ficam sem aula." pg. 23</p>
	Frequência dos contactos	<p>"Não, porque não existe no papel." pg. 12</p>	
	Supervisão pedagógica		
	Interações com a autarquia	<p>"Temos uma deficiência ao nível de material, mas estou convencido de que daqui a uns anos exista um kit para cada professor, isto no caso das EB1 porque relativamente à natação não temos qualquer tipo de problema." pg. 13</p> <p>"É boa" pg.13</p>	<p>"é a junta que fornece todo o material, no entanto como nesta escola existe uma boa relação entre todos, se nos falta um material a escola empresta-nos. E quando falta na escola podem usar os da Junta. Há muita colaboração." pg. 23</p> <p>"é muito boa. Há imensa colaboração. Aqui não há aquela distinção, sei que há em algumas escolas, professores AEC à parte porque são animadores." pg. 23</p>
	Auto-avaliação da relação		
E. Implementação	Aspectos positivos	<p>"do ponto de vista daquilo que era a organização curricular do 1º ciclo, eu acho muito bem esta inclusão das actividades. E acho que quanto mais actividades as crianças tiverem hoje em dia logo nas idades sensíveis acho que só lhes traz vantagens passar por diversos conteúdos programáticos e contextos educativos." pg.13</p>	
		<p>Experiências mais práticas</p>	<p>"Eu como aspecto negativo só vejo o tempo que as crianças passam na escola. Porque nos temos as AEC até as cinco e meia e depois temos o prolongamento até as seis e meia, ou seja a maior parte dos miúdos só sai daqui às sete. O contacto que tem com a família é muito pouco." pg.24</p>
	Aspectos	<p>Excesso de carga horária</p>	<p>"Como aspecto positivo a possibilidade que os alunos</p>

Grelha de análise geral

	negativos		<p>pelo excesso de carga de horária" pg.13</p> <p>Facultatividade</p> <p>-"Prende-se depois por isto não ser obrigatório e ser facultativo, os pais umas vezes levam outras vezes não levam, quer os pais quer os alunos não tem um vínculo muito forte às AEC, tanto podem ir como podem não ir e que não lhes afecta nada à nota." pg.13</p> <p>-" E depois tem investimento de transporte, técnicos que se pagam que fica muito caro." pg.13</p> <p>Horários</p> <p>-"negativos é a obrigatoriedade do ministério fazer horários normais quando se podia resolver muita outras situações das actividades se fossem horários duplos da manhã e da tarde. Porque sendo horários normais dificulta o funcionamento, principalmente a nossa actividade que requer o transporte. A principal dificuldade é os horários."pg. 14</p>	<p>tem em experienciar coisas mais práticas. Fazem dramatização, brincam com a matemática através das expressões. Tem uma professora de música fantástica que sai da sala com os tambores e as flautas e vão dar a volta à escola." pg. 23 e 24</p>
--	-----------	--	--	---

Anexo IV

Entrevistado: Docente de Expressão Musical

A. Contratação/selecção dos professores

- Qual a sua habilitação académica?

R: Sou licenciada em 1º ciclo.

- Não tens variante?

R: não, por opção sempre quis seguir mesmo 1º ciclo.

- Tem conhecimento dos critérios em consideração na selecção dos professores?

R: Tenho. Foi a câmara que nos contactaram, através do currículo. A câmara municipal de Felgueiras liga muito se pertenceste à tuna, e entra à frente também quem tem médias maiores.

- Frequentaste alguma formação de musica?

R: não, mas na tuna tocava violão, mas é de ouvir, não sei notas, não sei nada. Aprendi com o meu pai, perguntaram-me e eu pus.

- E tiveste uma entrevista?

R: não, pus tudo no currículo, a mim disseram-me para despejar tudo no currículo, e foi o que eu fiz.

B. Planificação das actividades

- Como prepara as suas aulas?

R: as minhas aulas são preparadas por mim, todas elas. Aaaa... utilizo muito o que aprendi no estágio, os meus professores pediam muito as actividades. nós éramos mesmo obrigados, em todas as disciplinas usar todas as actividades, de expressão musical e tudo. Portanto eu utilizo isso para as minhas aulas.

- Existe alguma planificação?

R: existe uma planificação anual, aqui no agrupamento deram-me. As orientações do ministério para o ano inteiro. Depois eu faço as quinzenais e depois faço umas diárias.

- Estão a dar as mesmas coisas e ao mesmo tempo, todos s professores de música deste agrupamento?

R: não, cada um faz a sua planificação e dá as aulas à sua maneira. Só há duas turmas em que sigo a planificação, as outras não dão muito porque tenho vários anos na mesma turma.

- Por quem é realizada?

R: é realizada por mim.

- Cooperam com outros colegas da mesma área?

R: não, nem dá, porque só reunimos uma vez por período. É só um professor de música numa escola e naquele horário. Nunca me cruzei com nenhum professor de música. Só nos conhecemos da reunião da câmara.

-E vocês na câmara também tem reuniões? Em que consiste?

R: nessa reunião ela pergunta-nos como esta a correr. Se os professores titulares pegam muito connosco ou não. Se nos vão supervisionar, para ver se o plano esta a ser cumprido, dá-mos ideias uns aos outros.

- Existe algum trabalho em grupo?

R: Trabalho em grupo não existe. Só troca de ideias e esporádicas.

C. Relação entre os parceiros

- Estabelece contacto com os professores titulares de turma?

- Com que frequência?

R: sim, os professores ficam á minha espera, a perguntar se os miúdos estão a portar-se bem, como é que tá a correr, olhe vai haver uma festinha não quer participar com os alunos. Eu falo muito com os professores.

- O que acha relativamente ao material?

R: dão-nos um kit com instrumentos da família toda, e no fim do ano entregamos

- Como avaliaria a relação estabelecida entre os vários parceiros?

R: A relação entre os vários parceiros é boa.

D. Valorização pessoal

- Sente que é valorizado e apoiado pelos órgãos superiores e pelos seus pares?

R: eu acho que sim. Todo o trabalho dos professores é. mas não é pelo chefe é pelos alunos. É neles que a gente vê se está à altura. Eu já dei uma aula em que eu achava um máximo e os alunos não gostaram, acharam uma seca. Em relação aos professores acho que eles ainda tem aquela ideia que nos somos só professores das actividades.

- Sente que é apoiado e motivado para a realização da sua actividade?

R: sim sim, porque eu também estou a dar 1º ciclo, eles tem muitas dificuldades a matemática, e como existem muitas musicas sobre os números eu aproveito e faço a interdisciplinaridade e brinco com eles. Eu trabalho muito o 1º ciclo. Tento fazer com esta actividade uma coisa que gosto. É mais forte que nós.

E. Implementação

- Quais os pontos fundamentais que aponta na implementação e concretização das AEC?

- Quais os aspectos positivos e os negativos?

R:

Positivos: acho que há vários, faz com que eles se soltem, que aprendam a ser crianças, que deixem de ser aqueles adultos em miniatura.

Negativos: acho que muitos destes meninos estão nas actividades obrigados, é um escape para os pais, muitos até os podiam ir buscar mais cedo, mas não vão ficar lá na escola para os pais terem mais tempo livre. Acho que nesse aspecto eles façam com pouco tempo para estarem com os pais.

F. Sentido/Valor Educativo

- Na sua opinião e partindo da sua experiência e conhecimento, que sentido construiria para as AEC no 1º CEB? Qual a importância, o valor educativo que lhe atribui?

R: acho que é importante, porque os professores do 1º ciclo não tem tempo para dar estas áreas aos alunos, ou melhor ter a tempo tem mas não querem. Acho que ate os professores do 1º ciclo podia dar as aulas mais lúdicas, era escusado, para nos é ótimo mas era escusado. Educação física e expressão musical podem dar numa aula de estudo do meio por exemplo. Podem dar na matemática, em tudo. Os professores mais antigos acham que não estão preparados para isso. Tem mais o pensamento de vamos despejar matéria e dar-lhes uma ficha enquanto eu vou descansar aqui um bocado. Isto os orientadores que tive porque não foram um bom exemplo. Tomei exemplo de

professores extraordinários que tive na faculdade e os meus tios que são professores mais antigos e sempre fizeram isso. Agora os outros professores não estão preparados para isso. Porque leva-los ao recreio e fazer o jogo do lencinho vai na mão é dar-lhes muita confiança.

Entrevistado: Docente de Inglês

A. Contratação/selecção dos professores

- Qual a sua habilitação académica?

R: Sou licenciada no curso de Professores do Ensino Básico na variante de Português/Inglês.

- Tem conhecimento dos critérios em consideração na selecção dos professores?

R: tenho, sim tenho.

B. Planificação das actividades

- Como prepara as suas aulas?

R: as minhas aulas são preparadas com base num plano anual. De seguida preparo uma planificação onde descrevo actividades e materiais que serão utilizados.

- Existe alguma planificação?

R: Sim existe. A planificação anual e mensal.

não dão muito porque tenho vários anos na mesma turma.

- Por quem é realizada?

R: A planificação anual foi realizada em conjunto com as restantes colegas da área. A mensal é realizada por mim.

- Cooperam com outros colegas da mesma área?

R: Sim

- Existe algum trabalho em grupo?

R: Sim, na realização de materiais, relatórios, actividades em conjunto nas escolas...

C. Relação entre os parceiros

- Estabelece contacto com os professores titulares de turma?

- Com que frequência?

R: sim, quase todos os dias, principalmente quando dou aulas na sua turma e nas aulas de supervisão.

- O que acha relativamente ao material?

R: A disponibilização do material melhorou e neste momento sinto-me satisfeita com a cooperação por parte da Câmara na disponibilização do mesmo.

- Como avaliaria a relação estabelecida entre os vários parceiros?

R: A relação entre os vários parceiros é bastante satisfatória.

D. Valorização pessoal

- Sente que é valorizado e apoiado pelos órgãos superiores e pelos seus pares?

R: eu acho que sim. Pelo menos é o que me faz parecer.

- Sente que é apoiado e motivado para a realização da sua actividade?

R: sim, embora ainda exista a ideia pré concebida por parte de alguns professores e por parte de alguns pais, que o nosso trabalho é pouco importante, assim como aquilo que ensinamos e passa mais por um entretenimento.

E. Implementação

- Quais os pontos fundamentais que aponta na implementação e concretização das AEC?

- Quais os aspectos positivos e os negativos?

R:

Positivos: Encontro dois pontos fundamentais na implementação das AEC neste caso do inglês. Primeiro considero bastante importante o contacto dos alunos com uma língua estrangeira nesta faixa etária, segundo o contacto com uma cultura diferente o que lhes permite criar uma consciência multilingue. Os alunos saem do 1º ciclo mais preparados para um contacto mais aprofundado com a língua Inglesa e em certos casos a aprendizagem é mais facilitada.

Negativos: Ocupação do tempo livre dos alunos.

F. Sentido/Valor Educativo

- Na sua opinião e partindo da sua experiência e conhecimento, que sentido construiria para as AEC no 1º CEB? Qual a importância, o valor educativo que lhe atribui?

R: Pessoalmente, atribuo grande valor educativo às AEC, mas acredito que da forma como o Inglês está a funcionar com actividade extracurricular não lhe é dado o devido valor, tanto pelos pais como pelos professores. Os comentários que em algumas situações ouvimos desmotivam o nosso trabalho. Deveria ser dada mais importância a estas aulas e o nosso trabalho deveria ser mais respeitado. É com muito gosto que digo que com o tempo a situação tem melhorado, mas ainda há um caminho longo a percorrer.

Entrevistado: Docente das Actividades Físicas e Desportivas

A. Contratação/selecção dos professores

- Qual a sua habilitação académica?

R: Sou licenciado no curso de Professores do Ensino Básico na variante de Educação Física.

- Tem conhecimento dos critérios em consideração na selecção dos professores?

R: tenho, relativamente aqui à Câmara de Felgueiras é a media, experiência profissional e o currículo.

B. Planificação das actividades

- Como prepara as suas aulas?

R: há uma planificação anual que nos entregam no início do ano, e através dessa planificação faço as minha próprias planificações. Mas devido às condições e ao número de alunos inconstante a planificação sobre sempre alterações, pois não dá para a cumprir à risca.

- Existe alguma planificação?

R: Sim existe. A planificação anual que nos é dada no início do ano.

- Por quem é realizada?

R: A planificação anual é realizada pelo coordenador das Actividades Físicas e Desportivas.

- Cooperam com outros colegas da mesma área?

R: Sim.

- Existe algum trabalho em grupo?

R: Sim, na realização de actividades em conjunto nas escolas e nas piscinas para além de trocarmos informações e impressões de como vão correndo as aulas.

C. Relação entre os parceiros

- Estabelece contacto com os professores titulares de turma?

R: O contacto com os titulares de turma é quase raro, salvo uma ou outra excepção é que nos perguntam como estão a correr as aulas. Raramente me cruzo com os professores titulares de turma.

- Com que frequência?

R: na natação é quase impossível. Nas escolas só quando é tempo e nas reuniões de articulação.

- E tem essas reuniões de articulação no agrupamento?

R: não, é nas escolas, uma vez por mês, para avaliarmos como estão a correr as actividades e para prepararmos a planificação do próximo mês. E nessa mesma reunião entregamos a planificação mensal para os professores titulares terem o conhecimento do que está a ser e o que vai ser dado.

- O que acha relativamente ao material?

R: há muito poucos recursos. As vezes temos de inventar, ou levar o nosso próprio material o que não é possível para vinte alunos por exemplo. Também os espaços que temos para dar as aulas dificultam bastante o nosso trabalho.

- Como avaliaria a relação estabelecida entre os vários parceiros?

R: A relação entre os vários parceiros é bastante satisfatória, mas interagimos mais com o nosso coordenador.

D. Valorização pessoal

- Sente que é valorizado e apoiado pelos órgãos superiores e pelos seus pares?

R: pelos órgãos superiores não estabeleço muita relação mas é muito bom ver a reacção que os alunos, principalmente, têm após algumas aulas de Actividade Física. Eles estão muitos diferentes em relação à primeira aula.

- Sente que é apoiado e motivado para a realização da sua actividade?

R: sim sinto-me extremamente motivado porque estou na área que gosto. Mais do que as condições, e que o vencimento, o facto de fazer o que gosto já é uma grande motivação.

E. Implementação

- Quais os pontos fundamentais que aponta na implementação e concretização das AEC?

- Quais os aspectos positivos e os negativos?

R:

Positivos: relativamente a aspectos positivos são quase todos.

Negativos: posso apontar para além da carga excessiva com que os alunos ficam, a falta de condições nas escolas para a Actividade Física e Desportiva.

F. Sentido/Valor Educativo

- Na sua opinião e partindo da sua experiência e conhecimento, que sentido construiria para as AEC no 1º CEB? Qual a importância, o valor educativo que lhe atribui?

R: valor educativo é muito... é fundamental, para não usar outro adjectivo, é extremamente necessário desenvolver as AEC no 1º ciclo, estamos a ficar com miúdos, falo da área de educação física, miúdos em que a população é cada vez mais obesa, em que os nossos jovens do 1º ciclo, em nada tem a ver com ritmos saudáveis de vida. É só computadores, playstations é só dentro de casa, não há convívio ao ar livre, não há socialização, não há actividade física, não há movimento, deslocações, experiências e a e estas actividades que é extremamente importante eles desenvolverem durante o seu período de desenvolvimento como seres, principalmente no 1º ciclo, por isso acho extremamente importante não só a actividade física como o inglês é fundamental, a musica que como sabemos tem o dom de dotar os indivíduos de algumas capacidades que mais nenhuma área consegue dotar. O apoio ao estudo acho que é uma forma de combate ao insucesso escolar que temos vindo a assistir no nosso sistema de ensino português. Acho que é uma mais valia em todos os aspectos as actividades de enriquecimento curricular.

Entrevistado: Coordenador das Actividades Físicas e Desportivas

A. Contratação/selecção dos professores

- Quais as habilitações académicas dos professores seleccionados?

R: As habilitações de todos os professores das actividades estão em consonância com o despacho nº16048 de 2008 secção 2 artigo 12, ou seja são todos licenciados, portanto com habilitações próprias para a docência, ou licenciados em desporto ou áreas afins e depois ainda temos aqueles professores que tem o curso de monitores de natação que não são licenciados mas tem habilitação própria e porque é modalidade que a câmara apostou para as actividades físicas e desportivas.

- Tem conhecimento dos critérios em consideração na selecção dos professores?

R: Temos de ter presente o despacho que regula a contratação dos técnicos. Se for por concurso público conta a média de curso, a entrevista e a experiencia profissional. Depois depende do números de professores que precisamos e o número de concorrentes.

B. Planificação das actividades

- Existe algum plano ou algum documento com linhas orientadoras para o desenvolvimento das AEC?

R: Faço sempre no inicio d o ano uma planificação. É um documento que organizo todos os anos. Que é as directrizes para o ensino das actividades físicas e desportivas. E depois faculto aos professores as duas planificações anuais, ou seja, uma de natação e outra de Educação Física no 1º ciclo. Faço uma planificação de níveis de aprendizagem de natação, o que é um pouco diferente do que se faz no 1ºciclo do ensino básico, nós aqui juntamos todos os alunos independentemente da idade e do ano de escolaridade, não diferenciamos por classe. Portanto temos os níveis desde a iniciação até ao nível três de aperfeiçoamento.

Para o 1º ciclo já temos uma planificação que já tem a ver com o programa que é o programa do ensino básico mesmo para Educação Física.

E não há uma orientação do ministério?

R: sim há uma orientação do ministério e pegamos no programa do 1º ciclo para Educação Física e elaborei uma planificação anual para os técnicos.

C. Monitorização do ensino

- Como é feita a monitorização das AEC?

R: Ora bem, isto tem um problema burocrático/ administrativo se assim se pode dizer, porque nós sabemos quem faz a monitorização ou a supervisão, que sabemos estar a cargo dos agrupamentos de escolas, que tem um supervisor definido para o 1º ciclo e serão ou caberá a eles o fazer.

- Então não faz qualquer tipo de monitorização?

R: fazer faço, mas só mais ao nível da nataçãõ, porque também estou cá e é fácil para mim monitorizar junto dos técnicos, mas em educação física não é assim tão fácil, para me deslocar.

- Tem algum documento regulador?

R: Não existe.

- Como é feita a avaliação dos professores dinamizadores das AEC?

R: de vez em quando vem cá o supervisor do agrupamento perguntar como estão a correr as actividades. Ou seja fazer uma reunião para fazer uma outra acta, que é o que se passa na realidade.

D. Relação entre os parceiros

- Estabelece contacto com os professores dinamizadores das AEC?

R: Sim, quase diário. Sobre informações da passagem de alunos de níveis e a nível pedagógico também trocamos impressões.

- Com que frequência?

R: diária, salvo uma ou outra excepção

- Mantém um contacto periódico e directo para a realização da supervisão pedagógica?

R: Não, porque não existe no papel.

- Estabelece contacto com a CMP, relativamente à selecção e disponibilização do material pedagógico para as AEC?

R: Temos uma deficiência ao nível de material, mas estou convencido de que daqui a uns anos exista um kit para cada professor, isto no caso das EB1 porque relativamente à nataçãõ não temos qualquer tipo de problema.

- O que acha relativamente ao material?

R:

- Como avaliaria a relação estabelecida entre os vários parceiros?

R: É boa

E. Implementaçãõ

- Quais os pontos fundamentais que aponta na implementaçãõ e concretizaçãõ das AEC? Quais os aspectos positivos e os negativos?

Positivos: do ponto de vista daquilo que era a organizaçãõ curricular do 1º ciclo, eu acho muito bem esta inclusãõ das actividades. E acho que quanto mais actividades as criançãs tiverem hoje em dia logo nas idades sensíveis acho que só lhes traz vantagens passar por diversos conteúdos programáticos e contextos educativos.

Negativos: os aspectos negativos prendem-se preferencialmente pelo excesso de carga de horária. Prende-se depois por isto não ser obrigatório e ser facultativo, os pais umas vezes levam outras vezes não levam, quer os pais quer os alunos não tem um vínculo muito forte às AEC, tanto podem ir como podem não ir e que não lhes afecta nada à nota, os miúdos é só em termos de riqueza a nível pessoal que o podem tirar daqui e então eles não se interessam muito com isto o que dificulta o desenvolvimento das actividades. As vezes pensas que vais ter vinte alunos e só tens três. E depois tem investimento de transporte, técnicos que se pagam que fica muito caro. Por outro lado pode trazer um maior cansaço para os alunos porque estão sempre em actividade porque... secalhar isto aqui é uma situaçãõ geracional, daqui a uns anos já estão habituados a isto e já esta tudo integrado e está tudo muito bem e já não há problema do cansaço. Mas penso que são mais os positivos do que os negativos.

Outro dos aspectos negativos é a obrigatoriedade do ministério fazer horários normais quando se podia resolver muita outras situações das actividades se fossem horários duplos da manhã e da tarde. Porque sendo horários normais dificulta o funcionamento, principalmente a nossa actividade que requer o transporte. A principal dificuldade é os horários.

F. Sentido/Valor Educativo

- Na sua opinião e partindo da sua experiência e conhecimento, que sentido construiria para as AEC no 1º CEB? Qual a importância, o valor educativo que lhe atribui?

R: Eu já fui respondendo a esta questão, sai um pouco da questão anterior.

Entrevistado: Docente de Expressão Musical

A. Contratação/selecção dos professores

- Qual a sua habilitação académica?

R: tenho um curso de turismo bacharelato. Especifica tenho o quarto ano de conservatório, depois tenho vários cursos específicos para o primeiro ciclo.

- Tem conhecimento dos critérios em consideração na selecção dos professores?

R: foram vários, em alguns casos foram as licenciaturas no caso dos professores que não conhecem. Noutros como foi o meu caso teve a ver com as escolas, que querem as pessoas x, promovem as pessoas para que elas fiquem pelo trabalho feito no ano anterior.

B. Planificação das actividades

- Como prepara as suas aulas?

R: as minhas, bom.. existe uma planificação teórica, mas a prática pode ser levada de acordo com a turma, com o dia, com os temas que eles estão a dar, com o seu trabalho, com o tempo, com o momento, com as experiencias vividas essa semana, com variadíssimos factores..

- Existe alguma planificação?

R: --

- Por quem é realizada?

R: por mim

- Cooperam com outros colegas da mesma área?

R: Sim, não é o ideal, mas como o ideal não existe..

- Existe algum trabalho em grupo?

R: há trabalho em conjunto, como este agora do segundo período um cd gravado com todos os alunos.

C. Relação entre os parceiros

- Estabelece contacto com os professores titulares de turma?

- Com que frequência?

R: sim muito, muito contacto, com todos.

- O que acha relativamente ao material?

R: é bom a meu ver. Não é o ideal... no agrupamento há xilofones e tudo, e isso sim seria um sonho. Também não tenho acesso a isso porque sou AEC, professora de segunda e mesmo assim...

- Como avaliaria a relação estabelecida entre os vários parceiros?

R: muito boa.

D. Valorização pessoal

- Sente que é valorizado e apoiado pelos órgãos superiores e pelos seus pares? - Sente que é apoiado e motivado para a realização da sua actividade?

R: não. Mais o menos. Podia ser melhor. É o que eu sinto. Devia de haver mais apoio. Principalmente pela junta. Sinto por nós professores, alunos que nos apoiamos uns aos outros.

E. Implementação

- Quais os pontos fundamentais que aponta na implementação e concretização das AEC?

- Quais os aspectos positivos e os negativos?

R: Aspectos positivos quase todos, que é os pais gastam muito dinheiro para os terem nos ATL, eles estão em espaços pequeníssimos, não eram actividades seria, gastam imenso para nada. Depois os professores não eram controlados, por isso acho que eles estão melhores, há mais controlo, mais salas de aula, mais professores especializados.

A parte negativa é aquela que não há volta a dar, aquela em que passam imenso tempo na escola.

F. Sentido/Valor Educativo

- Na sua opinião e partindo da sua experiência e conhecimento, que sentido construiria para as AEC no 1º CEB? Qual a importância, o valor educativo que lhe atribui?

R: É preciso ter mais apoio e dignificar esta carreira.

Entrevistado: Docente de Expressões Plásticas

A. Contratação/selecção dos professores

- Qual a sua habilitação académica?

R: Sou licenciada em 1º ciclo

- Tem conhecimento dos critérios em consideração na selecção dos professores?

R: Penso que foi pelo currículo, a média, experiencia profissional e se esteve a trabalhar aqui o ano passado.

B. Planificação das actividades

- Como prepara as suas aulas?

- Existe alguma planificação?

R: no inicio do ano fazemos uma planificação anual e uma para o 1º período.

- Em grupo?

R: sim. O meu grupo funciona assim. E no fim do 1º período fazemos a planificação para o segundo período e fazemos rectificações e alterações. E fazemos as planificações diárias. Nos geralmente reunimo-nos e cada uma sugere actividades, partilhamos ideias e depois fazemos planos diários e cada uma vai aplicando conforme as aulas.

C. Relação entre os parceiros

- Estabelece contacto com os professores titulares de turma?

- Com que frequência?

R: estabeleço. Depende das escolas. Mas no caso desta estou quase todos os dias.

- O que acha relativamente ao material?

R:

- Como avaliaria a relação estabelecida entre os vários parceiros?

R: A nossa relação acho que é boa.

D. Valorização pessoal

- Sente que é valorizado e apoiado pelos órgãos superiores e pelos seus pares? - Sente que é apoiado e motivado para a realização da sua actividade?

R: A minha coordenadora de área valoriza-nos muito. Relativamente aos órgão mais superiores se calhar não somos tão valorizados. Nos não temos muita motivação. É um trabalho a recibos verdes, chegam as férias, na altura que precisamos mais de dinheiro, no natal.... Nós não recebemos dinheiro. Eles valorizam-nos quando eles precisam de mostrar e corre bem, agora tirando isso não dão muito valor.

E. Implementação

- Quais os pontos fundamentais que aponta na implementação e concretização das AEC?

- Quais os aspectos positivos e os negativos?

F. Sentido/Valor Educativo

- Que valor educativo lhes atribui?

R: Eu sinceramente um aspecto negativo acho que eles passam muito tempo na escola, eles não brincam. Eu lembro-me que chegava da escola fazia os trabalhos de casa e brincava, eles não. Passam aqui o dia inteiro e depois muitos professores ainda marcam trabalhos de casa. Acho que eles não tem infância, eles não brincam. Se nos os pusermos a brincar eles não sabem fazer uma brincadeira, so sabem lutar. Só que lá esta a sociedade pede isso. Os pais têm de trabalhar tem menos tempo para os filhos, é bom nesse sentido, porque enquanto eles estão ocupados, estão ocupados na escola, com pessoas próprias para estarem com eles e nós vamos trabalhando de forma mais lúdica, para eles não ficarem cansados.

Mas eu acho que eles evoluem com as actividades, é uma mais valia para eles.

Entrevistado: Professor dinamizador de Inglês

A. Contratação/selecção dos professores

- Qual a sua habilitação académica?

R: licenciatura em línguas e literatura moderna, na variante de Inglês Português.

- Tem conhecimento dos critérios em consideração na selecção dos professores?

R: sim. O currículo, a média...

B. Planificação das actividades

- Como prepara as suas aulas?

- Existe alguma planificação?

R: temos uma planificação anual que eu faço para todos os colegas, porque sou a coordenadora de área e depois essa planificação é alterada de acordo com a planificação dos professores titulares. Porque por exemplo, imagine no 2º ano damos os cinco sentidos, mas é só para o segundo período que estava planeado, mas se o professor dá mais cedo nós alteramos.

C. Relação entre os parceiros

- Estabelece contacto com os professores titulares de turma?

- Com que frequência?

R: Sim sempre. Quase diário

- O que acha relativamente ao material?

R: O material é muito bom e adequado ao nível dos alunos.

- Como avaliaria a relação estabelecida entre os vários parceiros?

R: Acho que a relação é boa.

D. Valorização pessoal

- Sente que é valorizado e apoiado pelos órgãos superiores e pelos seus pares? - Sente que é apoiado e motivado para a realização da sua actividade?

R: Sim sinto-me muito valorizada porque a nível de tratamento na escola não sou considerada “professora de segunda”. As aulas funcionam com normalidade, temos a maioria dos alunos a frequentar as aulas

E. Implementação

- Quais os pontos fundamentais que aponta na implementação e concretização das AEC?

- Quais os aspectos positivos e os negativos?

R: Para mim positivo é... posso já lhe dizer que não concordo com o termo Enriquecimento, porque fica a ideia que vão reforçar algo que já existe, que começaram no 1º ano, o que não acontece. Então não é enriquecer é começar do zero. Agora independentemente de concordar ou não com estas actividades eu adora que a disciplina de inglês fizesse parte do currículo Nacional, como é Língua Portuguesa, Matemática, porque é para toda a vida. Depois existe um discrepância em relação a alunos que tem inglês desde o infantário e os alunos que começam só no 5º ano. Uma vez que é obrigatório haver Inglês mas a frequência é facultativa.

Olhando de forma geral acho que sim porque os alunos ficam mais sensibilizados para outras actividades. Tem uma mais valia para contornar obstáculos, terem conhecimento do inglês que é fundamental. Óptimo para crianças que não tem possibilidades de ter conhecimento para o mundo.

Quanto aos aspectos negativos Não concordo com o nome enriquecimento porque eles vem para o 1º ano sem saber nada como é que vão enriquecer? Eles começam do zero. Apesar de eu estar de acordo com estas actividades eu gostava que fosse curricular.

Sentido/Valor Educativo

- Que valor educativo lhes atribui?

R: Sinto-me completamente realizada, os alunos aprendem muito bem, e tenho o feedback dos alunos e dos encarregados de educação.

Entrevistado: Coordenador das Actividades de Enriquecimento Curricular

A. Contratação/selecção dos professores

- Quais as habilitações académicas dos professores seleccionados?

R: É assim... a maioria deles são licenciados no entanto temos aqui só nesta escola uma professora uma professora de música que depois também vem à entrevista que não é, só que tem uma experiencia profissional muito boa e como já trabalhava aqui na escola, os pais conhecem e gostam imenso do trabalho dela também está aqui a trabalhar connosco, mas a maioria é licenciado ou a finalizar o curso.

- Tem conhecimento dos critérios em consideração na selecção dos professores?

R: Por norma tenta-se de ano para ano manter os mesmos professores, a não ser que um professor seja colocado e como é obvio deixa as AEC, quando é um professor novo fazem uma entrevista, se tem ou não experiência profissional e a média claro .

B. Planificação das actividades

- Existe algum plano ou algum documento com linhas orientadoras para o desenvolvimento das AEC?

R: Cada área tem um coordenador de área. Cada coordenador faz uma planificação e todos seguem esse plano.

C. Monitorização do ensino

- Como é feita a monitorização das AEC?

R: Aqui na escola é feita pelo coordenador das AEC que neste caso sou eu.

- Tem algum documento regulador?

R: não, não..

- Como é feita a avaliação dos professores dinamizadores das AEC?

R: a avaliação dos professores?

-sim sim

R: eu penso que não há uma avaliação formal. No final do ano os professores responsáveis da junta vem ate à escola e reúne com a coordenadora e pergunta se estão satisfeitos com os professores, se há

algum problema. Não há nada escrito, ou seja formal, mas vão tendo noção de como estão a correr as actividades.

D. Relação entre os parceiros

- Estabelece contacto com os professores dinamizadores das AEC?

R: sim sim

- Com que frequência?

R: Todos os dias como estou sempre aqui na escola é mais fácil.

- Mantém um contacto periódico e directo para a realização da supervisão pedagógica?

R: sim sim, aliás aqui funcionam bem as AEC porque imagina, se algum professor se vai atrasar, ou não pode vir, ligam-me e eu vou substituir, os alunos nunca ficam sem aula.

- Estabelece contacto com a Junta, relativamente à selecção e disponibilização do material pedagógico para as AEC?

R: é a junta que fornece todo o material, no entanto como nesta escola existe uma boa relação entre todos, se nos falta um material a escola empresta-nos. E quando falta na escola podem usar os da Junta. Há muita colaboração.

- O que acha relativamente ao material?

R: é, sim é muito adequado. Como estes meninos tem mais dificuldade a junta fornece uma caixa com material, por exemplo lápis de carvão, lápis de cor, borracha, papel....

- Como avaliaria a relação estabelecida entre os vários parceiros?

R: é muito boa. Há imensa colaboração. Aqui não há aquela distinção, sei que há em algumas escolas, professores AEC à parte porque são animadores

E. Implementação

- Quais os pontos fundamentais que aponta na implementação e concretização das AEC? Quais os aspectos positivos e os negativos?

Eu como aspecto negativo só vejo o tempo que as crianças passam na escola. Porque nos temos as AEC ate as cinco e meia e depois temos o prolongamento até as seis e meia, ou seja a maior parte dos miúdos só sai daqui às sete. O contacto que tem com a família é muito pouco

Como aspecto positivo a possibilidade que os alunos tem em experienciarem coisas mais práticas. Fazem dramatização, brincam com a matemática através das expressões. Tem uma professora de música fantástica que sai da sala com os tambores e as flautas e vão dar a volta à escola.

F. Sentido/Valor Educativo

- Na sua opinião e partindo da sua experiência e conhecimento, que sentido construiria para as AEC no 1º CEB? Qual a importância, o valor educativo que lhe atribui?

R: É basicamente o que disse anteriormente. E eles já chegam ao 5º ano com mais bases.

Entrevistado: Docente das Actividades Físicas e Desportivas

A. Contratação/selecção dos professores

- Qual a sua habilitação académica?

R: Sou licenciado em 1º ciclo na variante de Educação Física.

- Tem conhecimento dos critérios em consideração na selecção dos professores?

R: sim. É feita pelo currículo, a média, experiencia profissional e se esteve a trabalhar aqui o ano passado.

B. Planificação das actividades

- Como prepara as suas aulas?

R: Existe sempre planificação. Para já tenho sempre o meu planeamento anual e periódico. Preparo as aulas neste caso das AEC tenho os tópicos que pretendo dar e abordo esses tópicos, para depois na planificação periódica saber se não estou a repetir as mesmas coisas. Para não chegar à aula e não estar a stressar sem saber o que vou dar, por isso tenho sempre as planificações.

- Existe alguma planificação?

R: sim. Sempre

- Cooperam com outros colegas da mesma área?

- Existe algum trabalho em grupo?

R: há trabalho em grupo, porque temos a planificação anual dos eventos, apesar das datas serem alteradas, mas geralmente sabe-se o que vai saber, e trabalhamos todos juntos na preparação dos torneios. Por isso essa articulação existe. Connosco existe sempre.

C. Relação entre os parceiros

- Estabelece contacto com os professores titulares de turma?

- Com que frequência?

R: sim, com bastante regularidade.

- O que acha relativamente ao material?

R: A qualidade é fraca, quanto à disponibilização é total o material está cá e nos usamos conforme precisamos. Agora há falta de material e há

material obsoleto, há uma data de material que arranjaram, que não estão de acordo com o que é necessário.

- Como avaliaria a relação estabelecida entre os vários parceiros?

R: é boa.

D. Valorização pessoal

- Sente que é valorizado e apoiado pelos órgãos superiores e pelos seus pares? - Sente que é apoiado e motivado para a realização da sua actividade?

R: Nem por isso, acho que os órgãos superiores valorizam os momentos em que eles próprios são avaliados e fora isso não há mais preocupação em nos apoiarem e nos valorizarem. Mas como todos os professores são boas pessoas, o grupo entende-se bem vamo-nos apoiando uns aos outros.

E. Implementação

- Quais os pontos fundamentais que aponta na implementação e concretização das AEC?

- Quais os aspectos positivos e os negativos?

R: os aspectos positivos são que os alunos estão realmente na escola e em princípio estão a aprender alguma coisa. E os alunos saem do 1º ciclo e já sabem pegar numa bola de basquete, lançar ao cesto. Isso é muito bom para quem lá está receber esses alunos que já saem preparados daqui. Os negativos é o exagero que eles passam na escola e a sobrecarga que é para nós o reflexo do pouco tempo que sobra para brincadeira e nas nossas aulas muitos não aguentam. Há uma falta de brincadeira que nos tivemos na nossa infância que eles não têm e ficam muito mais cedo stressados.

F. Sentido/Valor Educativo

- Na sua opinião e partindo da sua experiência e conhecimento, que sentido construiria para as AEC no 1º CEB? Qual a importância, o valor educativo que lhe atribui?

R: Acho que os alunos chegam ao 5º ano e já sabem pegar numa bola de basquete, já sabem lançar a um cesto. O que é muito bom para os professores que lá estão a receber esses alunos que já vem preparados daqui.