

# Universidad de Huelva

Departamento de Educación



## **A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais**

**Memoria para optar al grado de doctor  
presentada por:**

**António José Pescada dos Santos**

Fecha de lectura: 27 de enero de 2016

Bajo la dirección de la doctora:

Margarita Córdoba Pérez

**Huelva, 2016**



A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

## **Universidad de Huelva**



**Universidad  
de Huelva**

**Facultad de Ciencias de la Educación**

**Departamento de Educación**

**Programa de Doctorado**

La Investigación Educativa en el Ámbito Didáctico

**Tesis Doctoral**

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

**Doctorando**

António José Pescada dos Santos

**Directora**

Professora Doutora Margarita Córdoba Pérez

**Huelva 2015**

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

<b>Índice Geral</b>	4
<b>Índice de quadros</b>	8
<b>Índice de imagens</b>	8
<b>Índice de gráficos</b>	8
<b>Índice de grelhas</b>	10
<b>Índice de anexos</b>	13
<b>Índice de siglas e abreviaturas</b>	13
<b>Dedicatória</b>	15
<b>Agradecimentos</b>	17
<b>Resumen amplio en castellano</b>	19
<b>Comprehensive summary in English</b>	53
<b>Introdução</b>	86

## Índice Geral

### Capítulo I

<b>A educação em Portugal e as políticas educativas</b>	<b>93</b>
<b>1</b> De um ensino escolástico a um sistema educativo	<b>94</b>
1.1 A estrutura orgânica do Ministério da Educação e Ciência	104
1.2 Políticas educativas para o século XXI: os compromissos assumidos por Portugal no contexto internacional	114
1.3 Da centralização educativa à autonomia das escolas: contributos para a compreensão de uma política educativa descentralizadora	133
1.4 A criação dos agrupamentos de escolas: filosofia, pertinência, objetivos e contextualização	154
1.5 Da Administração Central à Administração Local: contributos para a compreensão da descentralização e territorialização da gestão das políticas educativas na administração local	164

### Capítulo II

<b>O 1º ciclo do ensino básico enquanto objeto de estudo</b>	<b>181</b>
<b>2</b> O evoluir das políticas educativas para o 1º ciclo do ensino básico	<b>182</b>
2.1 A escola a tempo inteiro no 1º ciclo do ensino básico	203
2.2 O papel das autarquias na gestão da escola pública e na implementação da ETI	228
2.3 A Câmara Municipal de Cascais e a educação no Concelho: um retrato da realidade educativa concelhia	235
2.4 A Câmara Municipal de Cascais e a educação no Concelho: dois projetos inovadores	246

### Capítulo III

<b>Tempos educativos formais e não formais</b>	<b>251</b>
<b>3</b> O conceito de tempo	<b>252</b>
3.1 O tempo educativo	257
3.2 A gestão do tempo educativo e a evolução do papel do gestor escolar: os principais modelos do Estado Novo à publicação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo	262
3.3 Tempos educativos curriculares e não curriculares	271

### Capítulo IV

<b>A implementação das AEC no 1º ciclo e suas implicações</b>	<b>281</b>
<b>4</b> Primeiro momento de evolução do quadro normativo na generalização de uma política de Escola a Tempo Inteiro em Portugal no período entre 2005 e 2008	<b>282</b>
4.1 As dimensões da Escola a Tempo Inteiro (ETI)	289
4.1.1 A dimensão educativa	290
4.1.1.1 O enquadramento curricular e pedagógico das ofertas educativas	290
4.1.1.2 A supervisão e articulação das atividades	292
4.1.2.3 A formação e qualificação dos professores das AEC	296
4.1.2 A dimensão política	298

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

4.1.2.1	A centralidade e valorização da escola pública	298
4.1.2.2	A uniformização de um modelo educativo centrado na escola	300
4.1.2.3	A igualdade de oportunidades	303
4.1.3	A dimensão administrativa	305
4.1.3.1	A priorização do papel das autarquias na promoção das AEC	305
4.1.3.2	O recrutamento dos professores das AEC	308
4.2	Segundo momento de evolução do quadro normativo na generalização de uma política da Escola a Tempo Inteiro em Portugal no período entre 2013 e 2015	311
<b>Capítulo V</b>		
<b>O enquadramento metodológico da investigação</b>		<b>319</b>
<b>5</b>	<b>Metodologia e desenho</b>	<b>320</b>
5.1	O estudo de caso	325
5.2	Justificação e pertinência da investigação	328
5.3	Problema da investigação	329
5.4	Objetivos da investigação	330
5.5	Amostra	331
5.6	Planeamento da recolha de dados e instrumentos utilizados	334
5.7	Procedimentos da recolha de dados	338
5.7.1	Técnicas de observação	338
5.7.2	Técnicas de análise documental	339
5.7.3	Técnicas quantitativas dos questionários	339
5.7.4	Técnicas qualitativas dos questionários	343
5.8	Correlação e triangulação	344
5.9	Análise dos dados	345
<b>Capítulo VI</b>		
<b>Caracterização do campo de investigação</b>		<b>347</b>
<b>6.</b>	<b>O agrupamento de escolas de Alvide e a sua contextualização geográfica, social e educativa</b>	<b>348</b>
6.1	O projeto educativo do agrupamento	360
6.2	A direção do agrupamento	365
6.3	Caracterização da população estudantil do agrupamento	367
6.4	A Escola Básica do 1º ciclo com Jardim de Infância Professor Manuel Gaião	368
6.4.1	O meio	368
6.4.2	Os espaços	369
6.4.3	Os recursos humanos	370
6.4.4	Os órgãos de gestão	371
6.5	A Escola Básica do 1º ciclo com Jardim de Infância de Alvide	372
6.5.1	O meio	372
6.5.2	Os espaços	373
6.5.3	Os recursos humanos	374
6.5.4	Os órgãos de gestão	375
6.6	A Escola Básica do 1º ciclo Nº 4 de Cascais	376
6.6.1	O meio	376
6.6.2	Os espaços	376
6.6.3	Os recursos humanos	377
6.6.4	Os órgãos de gestão	377
<b>Capítulo VII</b>		
<b>Caracterização da amostra</b>		<b>379</b>
<b>7.</b>	<b>Introdução</b>	<b>380</b>
7.1	Os alunos	380
7.2	Os professores	383
7.3	Os coordenadores	389

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

7.4	O pessoal não docente	396
7.5	Os pais e encarregados de educação	399
7.6	A entidade promotora: a autarquia	402
7.6	Os parceiros	403
7.6.1	A Cooperativa de Solidariedade TorreGuia	403
7.6.2	Associação Cultural Sete Ofícios (Artemanhas)	406
<b>Capítulo VIII</b>		
	<b>Análise dos resultados dos questionários quantitativos</b>	<b>409</b>
<b>8.</b>	<b>A análise de conteúdo das dimensões e estratégias pedagógicas em 2013 e as estratégias pedagógicas em 2015</b>	<b>410</b>
8.1	Inquéritos aos alunos	411
8.1.1	Continuidade pedagógica/Participação	411
8.1.2	Espaços/Ambiente	413
8.1.3	AEC	415
8.1.4	Manifestação de preferências	417
8.2	Inquérito aos professores	419
8.2.1	Filosofia de ação/Implementação	419
8.2.2	Coordenação e gestão pedagógica	421
8.2.3	Espaços/Material	423
8.2.4	Supervisão	425
8.2.5	AEC	427
8.2.6	Horários/Tempos	429
8.2.7	Avaliação das e nas AEC	431
8.2.8	Comportamento/Interesse	433
8.2.9	Contributo das AEC	435
8.2.10	Apoio ao estudo	437
8.2.11	Pessoal não docente	439
8.2.12	Comunicação/Clima	441
8.2.13	Relação família/AEC	443
8.3	Inquérito aos coordenadores	445
8.3.1	Filosofia de ação/Implementação	445
8.3.2	Coordenação e gestão pedagógica	447
8.3.3	Espaços/Material	449
8.3.4	Supervisão	450
8.3.5	Áreas das AEC	452
8.3.6	Horários/Tempos	453
8.3.7	Avaliação das e nas AEC	455
8.3.8	Comportamento/Interesse	456
8.3.9	Contributo das AEC	458
8.3.10	Apoio ao estudo	460
8.3.11	Comunicação/Clima	462
8.3.12	Pessoal não docente	464
8.3.13	Relação família/AEC	466
8.4	Inquéritos ao pessoal não docente	468
8.4.1	Ambiente pedagógico	468
8.4.2	Filosofia de atuação	470
8.4.3	AEC	472
8.4.4	Comunicação/Participação	474
8.5	Inquérito aos pais e encarregados de educação	476
8.5.1	Ambiente pedagógico	476
8.5.2	Filosofia de atuação	478
8.5.3	AEC	480
8.5.4	Comunicação/Participação	484
8.6	Análise comparativa dos resultados quantitativos	487
8.6.1	Correlação entre professores e coordenadores	487
8.7	As estratégias analisadas do ponto de vista dos professores em 2013	494
8.7.1	Ano letivo 2007/2008	494

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

8.7.2	Ano letivo 2008/2009	495
8.7.3	Ano letivo 2009/2010	497
8.7.4	Ano letivo 2010/2011	501
8.7.5	Ano letivo 2011/2012	505
8.8	As estratégias analisadas do ponto de vista dos coordenadores em 2013	507
8.8.1	Ano letivo 2007/2008	508
8.8.2	Ano letivo 2008/2009	510
8.8.3	Ano letivo 2009/2010	511
8.8.4	Ano letivo 2010/2011	512
8.8.5	Ano letivo 2011/2012	514
8.9	As estratégias analisadas do ponto de vista dos coordenadores em 2015	515
8.9.1	Ano letivo 2007/2008	515
8.9.2	Ano letivo 2008/2009	516
8.9.3	Ano letivo 2009/2010	518
8.9.4	Ano letivo 2010/2011	519
8.9.5	Ano letivo 2011/2012	521
<b>Capítulo IX</b>		
	<b>Análise dos resultados dos questionários qualitativos</b>	<b>523</b>
9.	Introdução	524
9.1	Questionário à direção do agrupamento	525
9.2	Questionário ao Departamento de educação da Câmara Municipal	531
9.3	Questionário ao parceiro TorreGuia	538
9.4	Questionário ao parceiro Artemanhas	544
9.5	Questionário ao parceiro Artemanhas em 2015	549
9.6	Correlação dos questionários	551
9.7	Triangulação dos resultados	557
<b>Capítulo X</b>		
	<b>Conclusões e implicações da investigação</b>	<b>559</b>
10.1	Conclusões gerais	560
10.2	Implicações e linhas futuras de investigação	571
10.3	Limitações ao estudo	573
<b>Capítulo XI</b>		
	<b>Conclusiones e implicaciones de la investigación</b>	<b>575</b>
11.1	Conclusiones generales	576
11.2	Implicaciones e líneas futuras de investigación	588
11.3	Limitaciones al estudio	590
<b>Bibliografia</b>		<b>591</b>
<b>Anexos</b>		<b>605</b>

## Índice de quadros

<b>Cuadro 1</b>	Fases de la Investigación	33
<b>Frame 1</b>	Investigation Phases	67
<b>Quadro 1</b>	Organização do Sistema Educativo Português	103
<b>Quadro 2</b>	Organograma do Ministério da Educação e Ciência	113

## Índice de imagens

<b>Imagem 1</b>	Fotografia do Exterior da escola sede do agrupamento	348
<b>Imagem 2</b>	Logotipo do agrupamento de escolas de Alvide	365
<b>Imagem 3</b>	Fotografia do Interior da EB1/JI Professor Manuel Gaião	368
<b>Imagem 4</b>	Fotografia do Exterior da EB1/JI de Alvide	372
<b>Imagem 5</b>	Fotografia do Exterior da EB1 Nº 4 de Cascais	376
<b>Imagem 6</b>	Logotipo da TorreGuia – Cooperativa de Solidariedade Social, CRL	403
<b>Imagem 7</b>	Logotipo da Associação Cultural Sete Ofícios	406

## Índice de gráficos

<b>Gráfico 1</b>	Taxas brutas de escolarização no Concelho de Cascais	237
<b>Gráfico 2</b>	Taxas de retenção no Concelho de Cascais	237
<b>Gráfico 3</b>	Taxa de conclusão do 1º ciclo do ensino básico	238
<b>Gráfico 4</b>	Concelhos com menor desigualdade educativa	239
<b>Gráfico 5</b>	Taxa de escolarização média do Concelho de Cascais	239
<b>Gráfico 6</b>	Rede educativa do Concelho de Cascais	240
<b>Gráfico 7</b>	Tipologia dos edifícios escolares dos ensinos pré-escolar e 1º ciclo	240
<b>Gráfico 9</b>	Evolução de número de crianças e alunos por natureza de estabelecimento	241
<b>Gráfico 8</b>	Período de construção das escolas do 2º, 3º ciclo e ensino secundário no Concelho de Cascais	242
<b>Gráfico 10</b>	Frequência dos alunos do 1º ciclo por natureza de estabelecimento no Concelho de Cascais	242
<b>Gráfico 11</b>	Evolução do número de alunos inscritos no 1º ciclo no Concelho de Cascais	243
<b>Gráfico 12</b>	Evolução do número de professores no 1º ciclo no Concelho de Cascais	244
<b>Gráfico 13</b>	Número de docentes do ensino especial no Concelho de Cascais	244
<b>Gráfico 14</b>	Alunos apoiados pela ASE no 1º ciclo	245
<b>Gráfico 15</b>	Composição do agregado familiar	350
<b>Gráfico 16</b>	Habilitações académicas dos pais e encarregados de educação	351
<b>Gráfico 17</b>	Ação Social Escolar	352

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

<b>Gráfico 18</b>	Corpo docente	353
<b>Gráfico 19</b>	Eixo estratégico I	361
<b>Gráfico 20</b>	Eixo estratégico II	362
<b>Gráfico 21</b>	Eixo estratégico III	362
<b>Gráfico 22</b>	Eixo estratégico IV	363
<b>Gráfico 23</b>	Eixo estratégico V	363
<b>Gráfico 24</b>	Distribuição dos alunos por género	380
<b>Gráfico 25</b>	Distribuição dos alunos por idade	381
<b>Gráfico 26</b>	Número de anos de frequência dos alunos da mesma EB1	382
<b>Gráfico 27</b>	Distribuição dos alunos por ano de escolaridade	382
<b>Gráfico 28</b>	Distribuição dos professores por tempos letivos e não letivos	383
<b>Gráfico 29</b>	Tipo de vínculo laboral dos professores titulares de turma	384
<b>Gráfico 30</b>	Número de anos que leciona nas AEC	384
<b>Gráfico 31</b>	Atividade das AEC que leciona	385
<b>Gráfico 32</b>	Distribuição dos professores por género	385
<b>Gráfico 33</b>	Distribuição dos professores por faixa etária	386
<b>Gráfico 34</b>	Habilitações literárias dos professores	387
<b>Gráfico 35</b>	Anos de lecionação no agrupamento de escolas	388
<b>Gráfico 36</b>	Tipo de coordenação	390
<b>Gráfico 37</b>	Vínculo laboral dos coordenadores	391
<b>Gráfico 38</b>	Distribuição dos coordenadores por género	391
<b>Gráfico 39</b>	Distribuição etária dos coordenadores	392
<b>Gráfico 40</b>	Experiência na coordenação em 2013	393
<b>Gráfico 41</b>	Experiência na coordenação em 2015	393
<b>Gráfico 42</b>	Habilitações literárias dos coordenadores	394
<b>Gráfico 43</b>	Distribuição etária dos assistentes operacionais	396
<b>Gráfico 44</b>	Vínculo laboral dos assistentes operacionais	397
<b>Gráfico 45</b>	Habilitações literárias dos assistentes operacionais	397
<b>Gráfico 46</b>	Tempo de serviço nas funções dos assistentes operacionais	398
<b>Gráfico 47</b>	Grau de parentesco dos pais e E.E.	399
<b>Gráfico 48</b>	Distribuição etária dos pais e E.E.	400
<b>Gráfico 49</b>	Situação profissional dos pais e E.E.	400
<b>Gráfico 50</b>	Habilitações literárias dos pais e E.E.	401
<b>Gráfico 51</b>	Alunos – Gráfico das respostas da dimensão 1	412
<b>Gráfico 52</b>	Alunos – Gráfico de respostas da dimensão 2	413
<b>Gráfico 53</b>	Alunos – Gráfico de respostas da dimensão 3	415
<b>Gráfico 54</b>	Alunos – Gráfico das respostas da dimensão 4	417
<b>Gráfico 55</b>	Professores – Gráfico de respostas da dimensão 1	420
<b>Gráfico 56</b>	Professores – Gráfico de respostas da dimensão 2	421
<b>Gráfico 57</b>	Professores - Gráfico de respostas da dimensão 3	423
<b>Gráfico 58</b>	Professores – Gráfico de respostas da dimensão 4	425
<b>Gráfico 59</b>	Professores – Gráfico de resposta da dimensão 5	427
<b>Gráfico 60</b>	Professores – Gráfico de resposta da dimensão 6	429
<b>Gráfico 61</b>	Professores – Gráfico de respostas da dimensão 7	431
<b>Gráfico 62</b>	Professores – Gráfico de respostas da dimensão 8	433
<b>Gráfico 63</b>	Professores – Gráfico de respostas da dimensão 9	435
<b>Gráfico 64</b>	Professores – Gráfico de respostas da dimensão 10	437
<b>Gráfico 65</b>	Professores – Gráfico de respostas da dimensão 11	439
<b>Gráfico 66</b>	Professores – Gráfico de respostas da dimensão 12	441
<b>Gráfico 67</b>	Professores – Gráfico de respostas da dimensão 13	443
<b>Gráfico 68</b>	Coordenadores – Gráfico de respostas da dimensão 1	446
<b>Gráfico 69</b>	Coordenadores – Gráfico de respostas da dimensão 2	447
<b>Gráfico 70</b>	Coordenadores – Gráfico de respostas da dimensão 3	449
<b>Gráfico 71</b>	Coordenadores – Gráfico de respostas da dimensão 4	450
<b>Gráfico 72</b>	Coordenadores – Gráfico de respostas da dimensão 5	452
<b>Gráfico 73</b>	Coordenadores – Gráfico de respostas da dimensão 6	453
<b>Gráfico 74</b>	Coordenadores – Gráfico de respostas da dimensão 7	455
<b>Gráfico 75</b>	Coordenadores – Gráfico de respostas da dimensão 8	456
<b>Gráfico 76</b>	Coordenadores – Gráfico de respostas da dimensão 9	458
<b>Gráfico 77</b>	Coordenadores – Gráfico de respostas da dimensão 10	460

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

<b>Gráfico 78</b>	Coordenadores – Gráfico de respostas da dimensão 11	462
<b>Gráfico 79</b>	Coordenadores – Gráfico de respostas da dimensão 12	464
<b>Gráfico 80</b>	Coordenadores – Gráfico de respostas da dimensão 13	466
<b>Gráfico 81</b>	Assistentes – Gráfico de respostas da dimensão 1	468
<b>Gráfico 82</b>	Assistentes – Gráfico de respostas da dimensão 2	470
<b>Gráfico 83</b>	Assistentes – Gráfico de respostas da dimensão 3	472
<b>Gráfico 84</b>	Assistentes – Gráfico de respostas da dimensão 4	474
<b>Gráfico 85</b>	Pais – Gráfico de respostas da dimensão 1	476
<b>Gráfico 86</b>	Pais – Gráfico de respostas da dimensão 2	478
<b>Gráfico 87</b>	Pais – Gráfico de respostas da dimensão 3	481
<b>Gráfico 88</b>	Pais – Gráfico de respostas da dimensão 4	485
<b>Gráfico 89</b>	Professores – estratégias – Gráfico de respostas do ano letivo 07-08	494
<b>Gráfico 90</b>	Professores – estratégias – Gráfico de respostas do ano letivo 08-09	496
<b>Gráfico 91</b>	Professores – estratégias – Gráfico de respostas do ano letivo 09-10	498
<b>Gráfico 92</b>	Professores – estratégias – Gráfico de respostas do ano letivo 10-11	501
<b>Gráfico 93</b>	Professores – estratégias – Gráfico de respostas do ano letivo 11-12	505
<b>Gráfico 94</b>	Coordenadores – estratégias – Gráfico de respostas do ano letivo 07-08	508
<b>Gráfico 95</b>	Coordenadores – estratégias – Gráfico de respostas do ano letivo 08-09	510
<b>Gráfico 96</b>	Coordenadores – estratégias – Gráfico de respostas do ano letivo 09-10	511
<b>Gráfico 97</b>	Coordenadores – estratégias – Gráfico de respostas do ano letivo 10-11	512
<b>Gráfico 98</b>	Coordenadores – estratégias – Gráfico de respostas do ano letivo 11-12	514
<b>Gráfico 99</b>	Coordenadores – estratégias – Gráfico de respostas do ano letivo 07-08	515
<b>Gráfico 100</b>	Coordenadores – estratégias – Gráfico de respostas do ano letivo 08-09	516
<b>Gráfico 101</b>	Coordenadores – estratégias – Gráfico de respostas do ano letivo 09-10	518
<b>Gráfico 102</b>	Coordenadores – estratégias – Gráfico de respostas do ano letivo 10-11	519
<b>Gráfico 103</b>	Coordenadores – estratégias – Gráfico de respostas do ano letivo 11-12	521

## Índice de grelhas

<b>Grelha 1</b>	Competências das autarquias em matéria de educação	179
<b>Grelha 2</b>	Situação dos contratos de execução em Janeiro de 2010	180
<b>Grelha 3</b>	Taxas de analfabetismo em Portugal de 1900 a 2001	189
<b>Grelha 4</b>	Grelha de tempos curriculares enviada às escolas estrangeiras	210
<b>Grelha 5</b>	Grelha de tempos extracurriculares (ETI) enviada às escolas estrangeiras	211
<b>Grelha 6</b>	Grelha dos tempos letivos na Itália	212
<b>Grelha 7</b>	Grelha dos tempos extracurriculares (ETI) da Itália	212
<b>Grelha 8</b>	Grelha dos tempos letivos na Turquia	213
<b>Grelha 9</b>	Grelha dos tempos extracurriculares (ETI) da Turquia	214
<b>Grelha 10</b>	Grelha dos tempos letivos na Roménia	215
<b>Grelha 11</b>	Grelha dos tempos extracurriculares (ETI) da Roménia	216
<b>Grelha 12</b>	Grelha dos tempos letivos em França	218
<b>Grelha 13</b>	Grelha dos tempos extracurriculares (ETI) em França	219
<b>Grelha 14</b>	Grelha dos tempos letivos na Bulgária	220
<b>Grelha 15</b>	Grelha dos tempos extracurriculares (ETI) na Bulgária	221
<b>Grelha 16</b>	Grelha dos tempos letivos na Hungria	222
<b>Grelha 17</b>	Grelha dos tempos extracurriculares (ETI) na Hungria	223
<b>Grelha 18</b>	Grelha dos tempos curriculares no Reino Unido	224
<b>Grelha 19</b>	Grelha dos tempos extracurriculares (ETI) no Reino Unido	225
<b>Grelha 20</b>	Universos da amostra	333
<b>Grelha 21</b>	Consistência interna dos questionários	341
<b>Grelha 22</b>	Número de professores do ensino especial	351
<b>Grelha 23</b>	Corpo não docente (incluí a psicóloga e orientadora escolar)	354
<b>Grelha 24</b>	Análise dos resultados das aprendizagens no ensino básico	357
<b>Grelha 25</b>	Taxa de abandono escolar	357
<b>Grelha 26</b>	Análise SWAT do agrupamento	358

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

<b>Grelha 27</b>	Grelha dos questionários validados alunos	380
<b>Grelha 28</b>	Grelha dos questionários validados professores	383
<b>Grelha 29</b>	Questionários validados coordenadores 1ª fase da aplicação	389
<b>Grelha 30</b>	Questionários validados coordenadores 2ª fase da aplicação	390
<b>Grelha 31</b>	Tempo de serviço letivo dos coordenadores em 2013 e 2015	394
<b>Grelha 32</b>	Grelha de questionários validados dos assistentes operacionais	396
<b>Grelha 33</b>	Grelha de questionários validados dos pais e encarregados de educação	399
<b>Grelha 34</b>	Número de filhos a estudar no agrupamento	401
<b>Grelha 35</b>	Alunos - Grelha de questões da dimensão 1	411
<b>Grelha 36</b>	Alunos – Grelha de questões da dimensão 2	413
<b>Grelha 37</b>	Alunos - Grelha de questões da dimensão 3	415
<b>Grelha 38</b>	Alunos - Grelha de questões da dimensão 4	417
<b>Grelha 39</b>	Professores - Grelha de questões da dimensão 1	419
<b>Grelha 40</b>	Professores – Grelha de questões da dimensão 2	421
<b>Grelha 41</b>	Professores – Grelha de questões da dimensão 3	423
<b>Grelha 42</b>	Professores – Grelha de questões da dimensão 4	425
<b>Grelha 43</b>	Professores – Grelha de questões da dimensão 5	427
<b>Grelha 44</b>	Professores – Grelha de questões da dimensão 6	429
<b>Grelha 45</b>	Professores – Grelha de questões da dimensão 7	431
<b>Grelha 46</b>	Professores – Grelha de questões da dimensão 8	433
<b>Grelha 47</b>	Professores – Grelha de questões da dimensão 9	435
<b>Grelha 48</b>	Professores – Grelha de questões da dimensão 10	437
<b>Grelha 49</b>	Professores – Grelha de questões da dimensão 11	439
<b>Grelha 50</b>	Professores – Grelha de questões da dimensão 12	441
<b>Grelha 51</b>	Professores – Grelha de questões da dimensão 13	443
<b>Grelha 52</b>	Coordenadores – Grelha de questões da dimensão 1	445
<b>Grelha 53</b>	Coordenadores – Grelha de questões da dimensão 2	447
<b>Grelha 54</b>	Coordenadores – Grelha de questões da dimensão 3	449
<b>Grelha 55</b>	Coordenadores – Grelha de questões da dimensão 4	450
<b>Grelha 56</b>	Coordenadores – Grelha de questões da dimensão 5	452
<b>Grelha 57</b>	Coordenadores – Grelha de questões da dimensão 6	453
<b>Grelha 58</b>	Coordenadores – Grelha de questões da dimensão 7	455
<b>Grelha 59</b>	Coordenadores – Grelha de questões da dimensão 8	456
<b>Grelha 60</b>	Coordenadores – Grelha de questões da dimensão 9	458
<b>Grelha 61</b>	Coordenadores – Grelha de questões da dimensão 10	460
<b>Grelha 62</b>	Coordenadores – Grelha de questões da dimensão 11	462
<b>Grelha 63</b>	Coordenadores – Grelha de questões da dimensão 12	464
<b>Grelha 64</b>	Coordenadores – Grelha de questões da dimensão 13	466
<b>Grelha 65</b>	Assistentes – Grelha de questões da dimensão 1	468
<b>Grelha 66</b>	Assistentes – Grelha de questões da dimensão 2	470
<b>Grelha 67</b>	Assistentes – Grelha de questões da dimensão 3	472
<b>Grelha 68</b>	Assistentes – Grelha de questões da dimensão 4	474
<b>Grelha 69</b>	Pais – Grelha de questões da dimensão 1	476
<b>Grelha 70</b>	Pais – Grelha de questões da dimensão 2	478
<b>Grelha 71</b>	Pais – Grelha de questões da dimensão 3	480
<b>Grelha 72</b>	Pais – Grelha de questões da dimensão 4	484
<b>Grelha 73</b>	Análise comparativa dos resultados dos professores e coordenadores	488
<b>Grelha 74</b>	Questões para a análise comparativa dos resultados dos professores e coordenadores	489
<b>Grelha 75</b>	Professores – estratégias – Grelha de implementação do ano letivo 07-08	494
<b>Grelha 76</b>	Professores – estratégias – Grelha de implementação do ano letivo 08-09	495
<b>Grelha 77</b>	Professores – estratégias – Grelha de implementação do ano letivo 09-10	497
<b>Grelha 78</b>	Professores – estratégias – Grelha de implementação do ano letivo 10-11	501
<b>Grelha 79</b>	Professores – estratégias – Grelha de implementação do ano letivo 11-12	505
<b>Grelha 80</b>	Estratégias 2007/2008	508
<b>Grelha 81</b>	Estratégias 2008/2009	510
<b>Grelha 82</b>	Estratégias 2009/2010	511
<b>Grelha 83</b>	Estratégias 2010/2011	512
<b>Grelha 84</b>	Estratégias 2011/2012	514
<b>Grelha 85</b>	Direção – Questionário – dimensão 1	525

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

<b>Grelha 86</b>	Direção – Questionário – dimensão 2	526
<b>Grelha 87</b>	Direção – Questionário – dimensão 3	527
<b>Grelha 88</b>	Direção – Questionário – dimensão 4	527
<b>Grelha 89</b>	Direção – Questionário – dimensão 5	528
<b>Grelha 90</b>	Direção – Questionário – dimensão 6	529
<b>Grelha 91</b>	Direção – Questionário – dimensão 7	530
<b>Grelha 92</b>	Direção – Questionário – dimensão 8	530
<b>Grelha 93</b>	CMC – Questionário – dimensão 1	531
<b>Grelha 94</b>	CMC – Questionário – dimensão 2	532
<b>Grelha 95</b>	CMC – Questionário – dimensão 3	533
<b>Grelha 96</b>	CMC – Questionário – dimensão 4	533
<b>Grelha 97</b>	CMC – Questionário – dimensão 5	535
<b>Grelha 98</b>	CMC – Questionário – dimensão 6	535
<b>Grelha 99</b>	CMC – Questionário – dimensão 7	536
<b>Grelha 100</b>	CMC – Questionário – dimensão 8	537
<b>Grelha 101</b>	TorreGuia – Questionário – dimensão 1	538
<b>Grelha 102</b>	TorreGuia – Questionário – dimensão 2	539
<b>Grelha 103</b>	TorreGuia – Questionário – dimensão 3	539
<b>Grelha 104</b>	TorreGuia – Questionário – dimensão 4	539
<b>Grelha 105</b>	TorreGuia – Questionário – dimensão 5	540
<b>Grelha 106</b>	TorreGuia – Questionário – dimensão 6	241
<b>Grelha 107</b>	TorreGuia – Questionário – dimensão 7	542
<b>Grelha 108</b>	TorreGuia – Questionário – dimensão 8	543
<b>Grelha 109</b>	Artemanhas – Questionário – dimensão 1	544
<b>Grelha 110</b>	Artemanhas – Questionário – dimensão 2	545
<b>Grelha 111</b>	Artemanhas – Questionário – dimensão 3	545
<b>Grelha 112</b>	Artemanhas – Questionário – dimensão 4	545
<b>Grelha 113</b>	Artemanhas – Questionário – dimensão 5	546
<b>Grelha 114</b>	Artemanhas – Questionário – dimensão 6	547
<b>Grelha 115</b>	Artemanhas – Questionário – dimensão 7	547
<b>Grelha 116</b>	Artemanhas – Questionário – dimensão 8	548
<b>Grelha 117</b>	Artemanhas – Questionário 2015 – dimensão 2	549
<b>Grelha 118</b>	Artemanhas – Questionário 2015 – dimensão 8	550
<b>Grelha 119</b>	Correlação dos questionários qualitativos 1	551
<b>Grelha 120</b>	Correlação dos questionários qualitativos 2	552
<b>Grelha 121</b>	Correlação dos questionários qualitativos 3	553
<b>Grelha 122</b>	Correlação dos questionários qualitativos 4	554
<b>Grelha 123</b>	Correlação dos questionários qualitativos 5	555

## Índice de anexos

<b>Anexo I</b>	Inquérito por questionário quantitativo aos alunos	606
<b>Anexo II</b>	Inquérito por questionário quantitativo aos pais e encarregados de educação	610
<b>Anexo III</b>	Inquérito por questionário quantitativo aos professores	615
<b>Anexo IV</b>	Inquérito por questionário quantitativo aos coordenadores	624
<b>Anexo V</b>	Inquérito por questionário quantitativo aos assistentes operacionais	634
<b>Anexo VI</b>	Inquérito por questionário qualitativo à direção	638
<b>Anexo VII</b>	Inquérito por questionário qualitativo à Câmara Municipal de Cascais	641
<b>Anexo VIII</b>	Inquérito por questionário qualitativo às entidades parceiras	643
<b>Anexo IX</b>	Submissão dos questionários ao diretor de agrupamento	645
<b>Anexo X</b>	Pedido de autorização de aplicação dos questionários ao diretor de agrupamento	646

## Índice de siglas e abreviaturas

<b>AAAF</b>	Atividades de Animação e Apoio às Famílias
<b>AE</b>	Agrupamento de Escolas
<b>AEC</b>	Atividades de Enriquecimento Curricular
<b>AFD</b>	Atividades Físico-desportivas
<b>ALEF</b>	Administração Local de Educação e Formação de Cascais
<b>ANMP</b>	Associação Nacional dos Municípios Portugueses
<b>AP10</b>	Área Pedagógica 10 (Concelho de Cascais)
<b>ATL</b>	Atividades de Tempos Livres
<b>BATP</b>	Banco de Ajudas Técnico-Pedagógicas
<b>CAF</b>	Componente de Apoio à Família
<b>CATL</b>	Centros de Atividades de Tempos Livres
<b>CCA</b>	Atividades Co-curriculares
<b>CEB</b>	Ciclo de Ensino Básico
<b>CFPC</b>	Centro de Formação de Professores de Cascais
<b>CMC</b>	Câmara Municipal de Cascais
<b>CNAPEF</b>	Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>COAP</b>	Comissão de Operacionalização e Acompanhamento do Programa
<b>CPCJC</b>	Comissão de Proteção a Crianças e Jovens do Concelho de Cascais
<b>CRSE</b>	Comissão de Reforma do Sistema Educativo
<b>DED</b>	Departamento de Educação e Desporto
<b>DESP</b>	Divisão de Desporto
<b>DGAE</b>	Direção Geral da Administração Escolar

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

<b>DGEstE</b>	Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares
<b>DIED</b>	Divisão de Intervenção Educativa
<b>DRE</b>	Direção Regional de Educação
<b>DREAlent</b>	Direção Regional de Educação do Alentejo
<b>DREC</b>	Direção Regional de Educação do Centro
<b>DREL</b>	Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo
<b>DREN</b>	Direção Regional de Educação do Norte
<b>EB</b>	Ensino Básico
<b>ECA</b>	Atividades extra curriculares
<b>EE</b>	Encarregados de Educação
<b>ETI</b>	Escola a Tempo Inteiro
<b>GACG</b>	Gabinete de Coordenação e Gestão
<b>GEPE</b>	Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação
<b>IAC</b>	Instituto de Apoio à Criança
<b>IGEC</b>	Inspeção-Geral da Educação e Ciência
<b>IPSS</b>	Instituições Particulares de Solidariedade Social
<b>LBSE</b>	Lei de Bases do Sistema Educativo
<b>OPLE</b>	Observatório das Políticas Locais de Educação
<b>PAA</b>	Plano Anual de Atividades
<b>PALOP</b>	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
<b>PCT</b>	Projetos Curriculares de Turma
<b>PIDE</b>	Polícia Internacional e de Defesa do Estado
<b>PREMAC</b>	Plano de Redução e Melhoria da Administração Central
<b>PTT</b>	Plano de Trabalho da Turma
<b>SBM</b>	School Based Management
<b>SPEF</b>	Sociedade Portuguesa de Educação Física
<b>TIC</b>	Tecnologias de Informação e Comunicação

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

**Dedicatória**

Ao meu pai

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

## **Agradecimentos**

A elaboração de uma tese de doutoramento parece, à primeira vista, um trabalho solitário de muitos meses de leitura, pesquisa, análise e escrita.

Parece e é, mas... só em parte.

Porque nas longas horas de solidão, entre livros, documentos, gráficos, notas e rascunhos a vida continuava, no mundo real, fora do espaço em que me isolava e mergulhava num mundo feito de leitura, de pesquisa e de escrita.

E essa vida, lá fora, constituía-se pelas pessoas que rodeiam o meu universo existencial e que nunca o deixaram parar nem esmorecer. E ele lá estava, pulsante, à minha espera, cada vez que eu me permitia sair da reclusão a que me tinha confinado.

E tudo graças às pessoas que cuidavam da vida real por mim, de uma maneira ou de outra, mas sempre intensamente, permitindo-me a reclusão que uma investigação impõe e oferecendo-me o meu universo existencial de sempre, ali... quase intacto, à minha espera, sempre que eu quisesse.

É, a esses seres especiais, do meu universo existencial, que quero aqui agradecer, porque sem o seu contributo, mesmo que pequeno, nada seria possível e nada eu teria conseguido. Nada fazemos sozinhos quando o nosso universo é tão ricamente povoado. E o meu é de uma enorme riqueza humana.

Agradeço primeiro aos que, fisicamente ausentes, me povoam o universo das saudades mais bonitas e que tão importantes foram e continuam a ser para mim. Obrigado por tudo, sempre.

À minha mãe Idalina, à minha filha Joana, ao meu filho Hugo, que são o núcleo mais aconchegante e doce do meu universo existencial. Muito obrigado pelo apoio incondicional.

À Sandra Bruce e ao Nuno Rodrigues, também eles parte do aconchego do núcleo do meu universo, por toda a ajuda que me foram prestando nas horas mais difíceis... e foram muitas. Muito obrigado.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

À minha primeira diretora de tese, Professora Doutora Jerónima Ipland Garcia por ser o ser maravilhoso que é e pela força que sempre me deu para percorrer este caminho acidentado. Só dá força quem a tem. Muito obrigado.

À minha atual diretora de tese, Professora Doutora Margarita Córdoba Pérez pela paciência, pela perseverança e por sempre ter acreditado ser possível e me ter encorajado e caminhado a meu lado até ao último minuto. Sem ela, não teria chegado aqui. O meu muito obrigado por ser um ser tão inspirador e especial.

Ao meu diretor Rogério Henriques, pela compreensão e cumplicidade neste percurso que também foi percorrendo comigo. Muito Obrigado.

Aos meus colegas de direção, Ana Paula Casanova e António Costa, por serem quem são e por sempre terem estado lá quando precisei. Muito obrigado.

À Lurdes Medeiros, por ser um dos meus ídolos e pela longa amizade com que faz o favor de me distinguir. Muito obrigado.

A todos os meus colegas professores, coordenadores, assistentes operacionais, pelo empenho e cooperação. Muito obrigado.

À entidade promotora Câmara Municipal de Cascais, através do seu Departamento de Educação, por toda a colaboração prestada. Muito obrigado.

Às entidades parceiras Artemanhas e Torreguia, pela colaboração. Muito obrigado.

A todos os alunos e pais que nesta investigação colaboraram. Muito obrigado.

A todos os amigos que esperaram pacientemente pelo fim deste percurso e que sempre me encorajaram a percorre-lo. Muito obrigado.

A Deus, acima de tudo, pelo meu existir. Muito obrigado.

A todos vós, seres especiais, que povoam o meu universo existencial, aqui fica esta singela, mas sentida e profunda homenagem, com o desejo de que o continuem a povoar, porque sem vocês, ele jamais seria o mesmo.

## **Resumen amplio en castellano**

### **1 - Introducción**

Es un hecho indiscutible que la escuela pública en Portugal viene siendo un campo fértil de estudios y acalorados debates, tanto por parte de nombres consagrados del campo de la educación y el conocimiento científico, como del ciudadano común que mira para ella o que tiene que interactuar con ella.

Actualmente se debate la escuela pública por una cantidad de motivos que nos llevan a investigar sobre por qué es un tema tan vivo y presente en la vida de mucha gente. De hecho, la escuela pública está muy presente en el día a día de la población más atenta, nos entra en casa en cada telediario y en raras ocasiones lo hace por algo positivo.

Efectivamente, son muy poco frecuentes las veces que surgen en las noticias buenas prácticas, buenos ejemplos o incluso el buen ambiente educativo de una escuela. La mayoría de las veces, la escuela es noticia por las malas prácticas, mal ambiente, violencia gratuita entre alumnos y entre padres y profesores, y por las malas decisiones políticas que nunca son coherentes con las necesidades individuales de cada familia o cada profesional. Se compara mucho la escuela de hoy con las mundiales, especialmente las europeas. Se hacen comparaciones ciegas sin tener en cuenta las diferencias de contextualización social, cultural e histórica que separan los países, los territorios y las propias escuelas, y que les otorgan individualidad y caracterización propias.

Rápidamente se adopta una perspectiva globalizante de que un buen ejemplo de una determinada escuela se puede «trasladar» tal cual y para todas sin que ello presuponga necesariamente alguna pérdida. La calidad de la enseñanza y la escuela se pide por los estándares personales o por los que se adaptan mejor a las necesidades de cada ciudadano, región o Gobierno. Se presiona a la escuela a responder a nuevas y más exigentes peticiones y raramente se le aplaude por sus prestaciones o servicios.

Y nos preguntamos «¿por qué?». ¿Quizás la escuela pública y, principalmente, la escuela pública de enseñanza primaria no cuenta con buenos ejemplos dignos

de referencia en las noticias? ¿Siempre se ha hablado de ella de una forma despectiva?

De hecho, desde su fundación, la escuela primaria (pública o anterior a ella) portuguesa siempre ha servido a los sucesivos Gobiernos de los más diversos regímenes políticos que, a pesar llevar a cabo en ella transformaciones, siempre la han impregnado de la misma imagen simbólica: el bastión de la educación nacional y, más recientemente, también la garantía del acceso universal al conocimiento y a la cultura.

Con efecto, en cada momento histórico la educación primaria de la escuela siempre desempeñó las diversas misiones que se le asignaron:

- Educó únicamente a los nobles en la Edad Media en la enseñanza escolástica;
- Generalizó y amplió a todos la educación en la época del Marqués de Pombal (s. XVIII), cuando se puso en marcha la educación primaria pública, y de la primera gran y sistematizada reforma educativa gracias a la que se creó una amplia red de escuelas menores que se expandieron a los dominios ultramarinos y vio nacer, en una iniciativa inédita en toda Europa, un impuesto para financiarse;
- Volvió a manos de los religiosos en el reinado de Dña. María I, aunque vio la creación de la enseñanza femenina y la institución en Lisboa de los lugares de «maestras de niñas» («mestras de meninas», en portugués);
- Con la Revolución Liberal, fue objeto de reformas al adoptar medidas pragmáticas de carácter pedagógico, lo que constituye lo que se puede denominar como la primera gran reforma del régimen constitucional. Asimismo, vio la creación de un Consejo Superior de la Enseñanza Pública («Conselho Superior da Instrução Pública», en portugués) para resolverle el problema de la Administración y los asuntos referentes a su enseñanza. Conoce la introducción de nuevas áreas curriculares como la gimnasia en la enseñanza y la puesta en funcionamiento de las «escolas de meninas», y tuvo que esperar hasta finales del siglo XIX para integrarse en el primer Ministerio de la Educación Pública («Ministério da Instrução Pública» en portugués).

- Su objetivo fue educar y formar el espíritu crítico de sus alumnos durante la Primera República portuguesa (1910-1926), cuando todavía soplaban vientos que anunciaban una nueva era democrática y, por eso, se convirtió en laica. Tiene como gran objetivo la lucha contra el analfabetismo, plaga social que comprendía más del 70 % de la población y que urgía acabar con ella. Se queda con las buenas intenciones, ya que la inestabilidad política no le ofrece alternativas, a pesar de ver instituida la escolaridad obligatoria y de haberse abierto a ambos sexos en coeducación;
- Con el golpe militar de 1926 y el Estado Nuevo, sufre profundos cambios de carácter ideológico e se integra en la «escuela nacionalista» centralista y basada en un fuerte adoctrinamiento de carácter moral que se extiende hasta años después de la guerra. La lucha contra el analfabetismo deja de ser prioritaria, puesto que la ignorancia de la lectura y la escritura evita la contaminación de doctrinas perniciosas y desestabilizadoras, y se prohíbe la coeducación. Sus programas se reducen a los aprendizajes básicos, así como el tiempo de su escolaridad obligatoria, y se ve entregada a «maestros» sin la formación adecuada en puestos de enseñanza. Ve nacer la «Mocidade Portuguesa» (organización juvenil que guarda gran similitud con el Frente de Juventudes español) al mismo tiempo que se integra en el nuevo Ministerio de Educación Nacional y se estanca hasta la década de los 60 de dicho siglo;

No obstante, a la educación y la enseñanza primaria nacional les esperaban nuevos tiempos. Con la llegada de la revolución democrática de 1974, la sociedad se transforma y la escuela pública pasa a verse de forma diferente. Se libera del yugo dictatorial y se asume como democrática, abierta y formadora. Los dos primeros años del régimen democrático (de 1974 a 1976) están marcados por una fuerte movilización y participación social en la educación y destacan algunas transformaciones significativas, sobre todo en la modificación de los contenidos de aprendizaje en todos los niveles de enseñanza. La enseñanza primaria, aunque experimentalmente, se divide en dos fases de dos años cada una y no existe suspenso dentro de ella.

Hubo que frenar ímpetus que desbordaban libertad y democracia, y se publica la primera Ley de Bases del Sistema Educativo portugués, que pretende regular lo

que todavía no estaba regulado. La centralidad de las decisiones pasó de la breve escuela democrática y abierta al poder instituido y así permanece hasta la actualidad.

A pesar de algunos presagios de autonomía pregonados a los cuatro vientos en las normas y reglas impuestas, la escuela pública sigue siendo, en su esencia, gestionada por el poder legislativo de los diversos Gobiernos que vio nacer la revolución.

## **2 – Planteamiento e justificación del estudio: objetivos**

La reciente (2011) crisis mundial precipitó una serie de medidas económicas que ya se venían aplicando, aunque ligeramente y por fases. En las escuelas públicas portuguesas siempre se ha sentido la falta de fondos y medios, excepto en uno u otro momento más abundante de las finanzas públicas. Sin embargo, ahora el impacto de las medidas de austeridad afectaba a todo y a todos, y la escuela pública no era una excepción.

Si, por una parte, la escuela pública se enfrenta a la escasez de medios humanos y materiales, por otra parte presencia una enorme exigencia en la que los objetivos y las metas se definen milimétricamente y se escrutan los resultados.

No solo el poder le exige a la escuela pública: también lo hace la sociedad. Y ella se adapta a las nuevas exigencias sociales. Pasa a ser solicitada como institución no solo de educación y formación, sino también social y humanizadora. Recibe a todos y a todos les dedica lo mejor que sabe hacer.

La adaptación en la escuela pública pasa por ofrecer un servicio educativo que debe ser de calidad para todos obligatoriamente hasta terminar la escolaridad obligatoria legislada. No obstante, también pasa por adaptarla a las exigencias de la sociedad moderna y a los horarios de las familias trabajadoras.

Paralelamente a exigir un éxito educativo, la escuela pública (en particular, la escuela primaria pública y la enseñanza preescolar pública) pasa a ser el modelo central de las políticas educativas del Gobierno y a ofrecer asimismo las horas

extracurriculares hasta entonces ofrecidas por entidades privadas a las que se pudiese pagar.

La escuela primaria pública pasa de nuevo a ser innovadora, a tener centralidad y valor. Uniformiza un nuevo modelo educativo centrado en ella y en la premisa de la igualdad de oportunidades para todos, y pasa, en parte, a gestionarla el poder local, que se supone más cercano a ella.

Se crea la escuela a tiempo completo (ETI, «escola a tempo inteiro» en portugués) con la puesta en funcionamiento en el curso académico 2005-2006 del programa de la generalización de la enseñanza del inglés (hasta entonces solamente al alcance de la minoría de población acomodada) en la enseñanza primaria para el tercer y cuarto cursos. El programa es objeto de críticas y elogios, pero las familias lo agradecen y el éxito del programa abrió puertas a la generalización de la enseñanza del inglés, además de otras actividades, a todos los cursos del primer ciclo de la enseñanza primaria. La escuela primaria pública desempeñaba también ahora el papel social que tantos ya reivindicaban.

Con la puesta en funcionamiento de la ETI, la escuela pública primaria sufre cambios estructurales desde fuera hacia dentro. Sus actores se ven confrontados con la entrada de nuevos profesionales para nuevos campos del saber. De este modo, la «monodocencia», es decir, el régimen de enseñanza en el que un profesor asegura todos los dominios de las diferentes áreas curriculares, queda amenazada y desconstruida. Los profesores pierden los modelos habituales y es inevitable la transformación. La escuela está abierta en un horario ampliado, se elaboran horarios distintos entre actividades curriculares y actividades extracurriculares, y se incentiva a que todos asistan a ellas.

Las escuelas de la misma zona geográfica se agrupan para definirse mejor en modelos pedagógicos comunes y, más tarde, se reagrupan en modelos verticales que aseguren la continuidad del modelo pedagógico al alumnado: se crean las agrupaciones verticales de escuelas.

La gestión pedagógica de la escuela primaria pública pasa a ser competencia de las direcciones de las agrupaciones que se ven confrontadas con la puesta en funcionamiento de la ETI y su gestión.

Mientras pudieron, cesaron muchas agrupaciones de escuelas de la ingerencia en los asuntos de las horas extracurriculares, ahora red denominadas actividades de enriquecimiento del currículo (AEC).

No obstante, algunos se apropiaron del concepto y lo incorporaron en su gestión.

Este trabajo trata precisamente de los que, apropiándose del concepto impuesto, fueron capaces de adaptarlo y hacer que funcionara como un todo de oferta educativa.

La agrupación escolar de Alvide, con sede en el municipio de Cascais y constituida en 2007, que incorporó, en la entonces escuela secundaria con tercer ciclo de enseñanza primaria de Alvide, tres escuelas primarias (primer ciclo) procedentes de agrupaciones escolares de dos pedanías del municipio y dos guarderías, es conocida como caso de éxito en la integración de la ETI en sus escuelas del primer ciclo.

Con esta investigación se pretendió conocer a fondo este caso de éxito, sus orígenes, el camino recorrido, los obstáculos superados y los medios utilizados para construir una comunidad educativa fuerte y cohesiva.

Se pretendió conocer las estrategias que usó la dirección de la agrupación y que adoptaron todos sus actores para poner en funcionamiento una ETI de calidad donde la coordinación y cooperación entre los diversos actores es la práctica del día a día.

Para poder realizar este estudio de caso y comprobar el éxito de la puesta en marcha de la ETI en sus escuelas, se definieron objetivos concretos que se pretenden alcanzar:

#### Objetivo general:

- Concluir sobre la influencia de las estrategias pedagógicas llevadas a cabo en las actividades de enriquecimiento curricular por la agrupación escolar de Alvide, ante los diversos actores implicados y el éxito de su implementación.

#### Objetivos específicos:

- Conocer las premisas que dieron origen a la filosofía de acción;

- Conocer los criterios que dictaron el diseño de las estrategias implantadas;
- Conocer el modo en que esas estrategias fueron asimiladas e incorporadas a la rutina escolar por los diversos actores;

Evaluar el impacto de la implantación de estrategias en las relaciones de trabajo, de coordinación y de aprendizaje en cada una de las escuelas;

- Saber cómo se han adaptado a los sucesivos cambios normativos tanto la agrupación escolar como los colaboradores que tuvieron lugar desde 2013.

Sea cual sea el campo de investigación, necesita definirse, problematizarse, contextualizarse y objetivarse para poder elegir metodologías de investigación adecuadas y diseñar los instrumentos de recogida de los datos necesarios para determinar, de forma fiable, la realidad estudiada y se puedan alcanzar los objetivos propuestos para su estudio. Definir un objeto de estudio exige, no obstante, un conocimiento previo de lo que ya se ha estudiado e investigado en ese campo, para que cualquier otro estudio o investigación añadida al tema perspectivas y resultados nuevos y más explicativos.

Se llevaron a cabo muchos estudios sobre la escuela a tiempo completo (ETI) y se investigaron diversos y exhaustivos campos sobre ella: problemas, pertinencia, papel educativo y social, implementación e implicación. Por ello, convenía contextualizar esta investigación y comprobar la pertinencia de su realización en un tema ya tan estudiado y discutido.

Una gran parte de los estudios sobre el problema de la escuela a tiempo completo trata sobre los aspectos formales menos conseguidos de sus dimensiones; o sobre las características de su implantación en Portugal; o sobre su promoción, gestión y ejecución por parte de los actores gestores teniendo como referencia el marco normativo que la rige, o incluso sobre su estructura vocacional socioeducativa. En algunos estudios, el problema se centra en la calidad y pertinencia de las decisiones políticas que condujeron a la implantación de una ETI o en el papel social y educador de un Estado supuestamente previsor como garantía de una escuela universal, gratuita y que satisfaga las necesidades de las familias.

Son escasos los estudios, sin embargo, que se centran en el papel específicamente desempeñado por los principales actores-productores de la ETI desde el punto de vista del diseño, adopción e implantación de sinergias educativas conducentes a la apropiación de las filosofías política, educativa, cultural y social en las que se basan y, en su adaptación a una comunidad educativa motivándola a actuar como un todo que contribuye al éxito educativo de su implantación y ejecución.

Se observa aquí, pues, un campo de investigación todavía poco explotado y, seguramente, un campo amplio de posibilidades de investigación que estudien las buenas prácticas existentes en los microcosmos de las agrupaciones escolares.

Este estudio de caso trata precisamente la correlación de fuerzas que existe entre lo que se legisla y lo que se ejecuta a nivel local. En otras palabras, la influencia que las interpretaciones normativas de una dirección de agrupación en la aplicación y ejecución de la ETI, en una determinada contextualización territorial y humana, pueden ejercer en el día a día educativo de dicha comunidad y el modo como pueden cambiar la forma de que sus actores la trabajen a diario.

### **3 – Marco teórico**

Para contextualizar este estudio, primero habría que profundizar todo un conocimiento teórico sobre la educación en Portugal, los factores y objetivos que llevaron a la creación e implantación de una ETI, las dimensiones que implica, sus normativas y las implicaciones que se derivan de ellas y los actores que le dan cuerpo.

Este estudio de caso se organiza en capítulos que, en un crescendo, primero procuran dar respuesta a las cuestiones teóricas sobre la ETI y su contextualización para, más tarde, puede centrarse en el estudio empírico propiamente dicho.

Así, en el primer capítulo se aborda la cuestión de la educación en Portugal y las políticas educativas a lo largo de los siglos.

Se comienza haciendo un breve historial de la evolución de la escolaridad desde la Edad Media y de la enseñanza escolástica hasta la publicación de la primera Ley de Bases del Sistema Educativo portugués de 1986. En este punto se abordarán esencialmente las principales evoluciones y cambios de la escuela y sus reformas curriculares desde la primera gran reforma de la enseñanza iniciada por el marqués de Pombal (1759) hasta la publicación de la primera Ley de Bases (1986).

En el segundo punto de este capítulo se analizará la estructura orgánica actual del Ministerio de Educación y Ciencia y las competencias delegadas en cada uno de sus órganos. Para llegar al actual ministerio, se hará una breve incursión histórica sobre los comienzos de la creación de un ministerio de asuntos de la escuela y sus objetivos.

El siguiente punto abordará las políticas educativas asumidas por Portugal para el siglo XXI, tanto en el contexto nacional como internacional. Se abordarán los compromisos establecidos por Portugal en el documento orientativo «Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios» de la Organización de Estados Iberoamericanos. Este proyecto es un compromiso solidario basado en la convicción de que la educación es la estrategia fundamental para el derecho a la igualdad de oportunidades, la cohesión y la inclusión social de todos los ciudadanos, y de que la educación representa un instrumento fundamental en el desarrollo social y económico de cada uno de los países. Se abordarán las once metas educativas que el documento recomienda para la educación del futuro, sus indicadores de control y los niveles de concreción esperados para cada una, y los diez programas de acción conjunta.

Asimismo, también se tratará la participación de Portugal en el programa europeo «Marco estratégico para la cooperación europea en materia de educación y formación» (EF 2020), cuyo principal objetivo consiste en apoyar a los Estados-miembros en la continuación del desarrollo de sus sistemas educativos y de formación, sus objetivos y sus metas de referencia. Y se catalogarán las grandes opciones del plan del Gobierno portugués para la educación nacional en el marco de estos dos proyectos.

En el tercer punto se abordará la cuestión de la centralización de la gestión educativa y los diversos ensayos de autonomía para las escuelas. Se discutirán las políticas descentralizadoras donde se hace la analogía de lo que se ejecutó en Portugal con algunos ejemplos mundiales. Se realizará una reseña de los acontecimientos más destacados de la vida de la escuela, desde la casi totalidad de la gestión educativa ejercida por las escuelas a principios del siglo XX al papel formador de la sociedad democrática en la posguerra y del optimismo pedagógico de los años 60 al desencanto de los años 70 y a la centralidad, mencionando ejemplos de Europa y Estados Unidos, hasta el cambio del paradigma en las últimas décadas del siglo que indicaba una mayor descentralización de las políticas educativas y sus implicaciones en Portugal hasta la actualidad.

En el cuarto punto se revisará el diseño y la pertinencia de crear las agrupaciones escolares en Portugal (primero horizontales y después verticales). La filosofía subyacente, las metodologías de ejecución de las normativas que la rigen y las implicaciones principalmente en la enseñanza primaria. En este punto, se abordará la cuestión de la eficacia de las escuelas ahora agrupadas y la relación que se establece entre ella y la autonomía legislada a las agrupaciones escolares.

En el cuarto y último punto de este capítulo se realizará un breve estudio histórico sobre la descentralización y territorialización de la gestión educativa en la Administración local. Actualmente, teniendo en cuenta que la ETI se ejecuta en la escuela primaria y en la enseñanza preescolar, interesa sumamente conocer el papel de los Gobiernos locales en su promoción y gestión, y toda la trayectoria legislativa que le delega competencias en ese sentido. Se abordarán las principales fases de la ampliación de la descentralización de la gestión educativa a los Gobiernos locales desde 1976 hasta 2015 y sus implicaciones prácticas.

El segundo capítulo trata el estudio de la enseñanza primaria (primer ciclo de la enseñanza básica) en Portugal.

El primer punto pretende historiar los principales modelos adoptados en la enseñanza primaria desde la primera gran reforma educativa iniciada por el marqués de Pombal hasta comienzos del periodo democrático en 1974. En él se

abordarán las medidas legislativas y sus filosofías de base que, a lo largo de los años y los regímenes, se fueron moldeando a la escuela primaria pública en Portugal. De este modo, se abordarán las cuestiones de la escolaridad obligatoria, de la coeducación y los principios políticos que orientaban las tomas de decisión acerca de la escuela pública en cada régimen.

El segundo punto de este capítulo abordará una de las cuestiones centrales de esta investigación: la creación de la ETI como concepto de servicio público. El papel desempeñado por el Estado en la reorganización de las políticas educativas para el primer ciclo de la enseñanza primaria y el desempeño que ese mismo Estado necesita de la escuela pública primaria sustentado en tres dimensiones:

1. La educativa con la redefinición de la misión de la escuela del primer ciclo y la adopción de un nuevo modelo educativo;
2. La política donde el Estado asume el papel de proveedor de condiciones de acceso universales al servicio educativo;
3. La administrativa donde se reformula el diseño del modelo de prestación de servicios públicos educativos con la ampliación de dicha prestación a entidades públicas y privadas con la mediación de los municipios.

Asimismo, se abordarán las cuestiones relacionadas con la gestión y ejecución de la ETI y las implicaciones en los actores y contextos y la cuestión de su «escolarización». Se presenta una pequeña investigación sobre la ETI en diversas escuelas primarias europeas (Alemania, Italia, Francia, Reino Unido, Rumanía, Bulgaria, Hungría y Turquía) y se hace su analogía a la ETI portuguesa, así como se define ETI en los países anglófonos, concretamente en los Estados Unidos, Canadá y Australia.

En el tercero punto se abordará el papel de los municipios en la gestión de la escuela pública y en la implantación y promoción de la ETI, las políticas subyacentes y las competencias y áreas que se les delegaron. También se repasan las cuestiones relacionadas con la funcionalidad social del municipio y la implantación de la gestión educativa, particularmente en el aumento del poder decisorio sobre las políticas educativas municipales.

El cuarto punto analizará el papel del Ayuntamiento de Cascais (municipio en el que está implantado la agrupación escolar de Alvide) en el dominio de la educación municipal y se trazará el perfil educativo por medio de los datos estadísticos más relevantes sobre la educación y la escolarización en el municipio, principalmente en lo que se refiere a la escuela primaria. Asimismo, se presentará la organización interna y estructural del Ayuntamiento con relación a su departamento de educación y deporte.

El quinto punto describe las sinergias creadas entre las agrupaciones escolares del Ayuntamiento y el municipio, y dos de los numerosos proyectos innovadores creados por el Ayuntamiento o adoptados por él y que pretendió, en primer lugar, crear un modelo innovador de gestión municipal de las políticas educativas con el proyecto de «Administración Local de Educación y Formación de Cascais», denominado por la sigla ALEF, y en segundo lugar, una central municipal de matrículas «Central de matrículas», en un proyecto también innovador salido de las propias escuelas y ya adoptado por más municipios. Se concluye este punto mencionando la firma, en julio de 2015, del contrato interadministrativo de delegación de competencias en el área de educación y formación municipal entre el Gobierno portugués y el Gobierno local de Cascais.

El capítulo tres está dedicado a la cuestión del tiempo y de los horarios educativos formales e informales.

En su primer punto, se aborda el concepto de tiempo de los diversos puntos de vista.

En el segundo punto se trata con más detalle la cuestión del horario educativo, sus estructuras sincronizadas en torno a calendarios y horarios establecidos, e implicaciones en la vida de las escuelas, en la enseñanza y en sus actores con relación a la cuestión del valor de las horas en la escuela.

El tercer punto aborda la gestión de las horas educativas y la evolución del papel del gestor escolar, comparando los principales modelos del gestor escolar implementados desde el Estado Nuevo (en un contexto centralizador, nacionalista y dictatorial) hasta la publicación de la primera Ley de Bases del Sistema Educativo. Para este estudio, se consideró importante entender los

cambios producidos en la asignación de competencias al gestor escolar desde la publicación de la primera Ley de Bases hasta la actualidad, teniendo como base la legislación emanada por la Administración y los procesos político-administrativos que están en la base y otorgan un grado de mayor o menor autonomía gestionaia al gestor escolar.

El cuarto y último punto de este capítulo aborda los horarios educativos curriculares y no curriculares de mayor interés para comprender la ejecución de la ETI. Se aborda la teorización de los conceptos del horario curricular, del horario no curricular y del tiempo libre, y se correlacionan y contextualizan en los aspectos familiar, social y escolar. Asimismo, se aborda la complejidad de las implicaciones de las horas extracurriculares en las horas curriculares y sus efectos en los aprendizajes, así como se definen los objetivos de las actividades extracurriculares como horas de aprendizajes lúdico-expressivas donde la importancia del juego es fundamental. La cuestión de la «escolarización» de las horas extracurriculares se aborda, así como sus implicaciones en el rendimiento escolar y la formación integral del alumno.

Con el capítulo cuarto, se concluye el marco teórico de esta investigación. En él se describe la implantación de la ETI en el primer ciclo de la enseñanza básica y sus implicaciones. Para ello, era de notable importancia llevar a cabo un registro normativo de las diversas etapas de su implantación, en un estudio que se reparte entre un primer momento legislativo de 2005 a 2008 y un segundo momento de 2013 a 2015. La investigación teórica se extiende a las dimensiones de la ETI: su dimensión educativa en la que se aborda su marco curricular y pedagógico, la supervisión y coordinación de las actividades, y la formación y cualificación de los profesores de las actividades tanto a la dimensión política donde se aborda la centralidad y valorización de la escuela pública, la unificación del modelo educativo centrado en la escuela y la universalidad en la igualdad de oportunidades que la escuela debe ofrecer; por último, su dimensión administrativa donde se aborda la priorización del papel de los Gobiernos locales en la promoción de las actividades de enriquecimiento curricular (AEC) y la cuestión del problema de la contratación de sus profesores.

#### **4 – Plan de investigación**

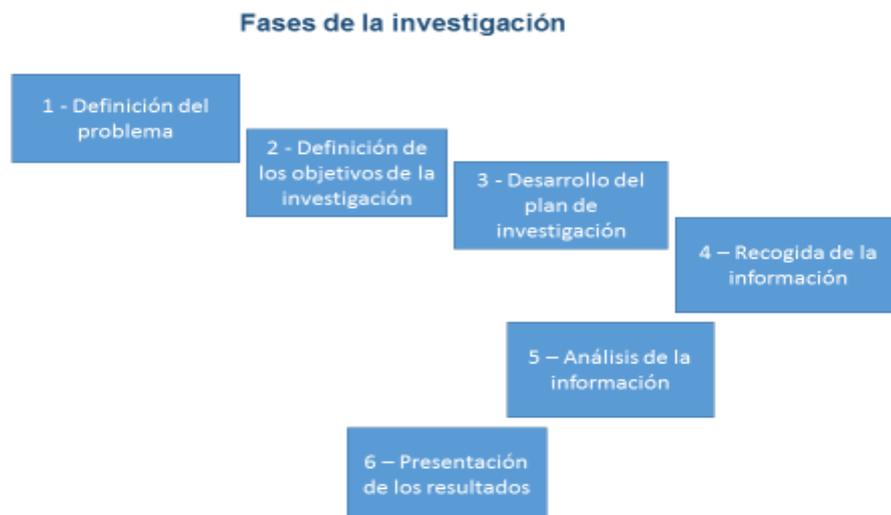
Con el quinto capítulo comienza el marco empírico de esta investigación. En este capítulo se abordan la metodología y el diseño elegidos para esta investigación. Comienza comparando dos paradigmas en los que se podría integrar la investigación: el positivista o racionalista y el naturalista o etnográfico.

Dado que el análisis de este trabajo incide en una realidad concreta aunque compleja, asumiendo una perspectiva comparativa que pretende analizar y comparar el modo en que los aspectos citados se produjeron (y se producen) en las diversas escuelas primarias de la agrupación de Alvide, con vistas a retirar la mayor información posible del contexto de investigación, cruzando las diferentes metodologías, se optó por una metodología ecléctica, ya que se basa, principalmente, en la disponibilidad total del investigador para visitas y observación del lugar de estudio, en la descripción de los datos recogidos, en la comprensión del sentido común, en el análisis inductivo de los datos y en el significado del estudio para los participantes.

La investigación se fundamenta en el abordaje del estudio de caso, ya que se limita al estudio de una organización sobre la que se desea analizar una determinada cuestión en un periodo de tiempo específico, sin tener como objetivo último la profundización del conocimiento en esta área de investigación y no a la generalización de sus conclusiones.

Para ello, se pretende estudiar «un caso» de implementación de estrategias pedagógicas dirigidas al funcionamiento armonioso de una ETI en las escuelas del primer ciclo de una determinada agrupación escolar (Alvide), en un contexto organizativo específico, en un tiempo limitado (de 2008 a 2015), procurando interpretar los resultados de forma expresiva.

Lo estudio implicó la elaboración de un plan donde se describe las fases de investigación recorridas:



**Cuadro 1:** Fases de la Investigación

La ejecución de la estrategia de investigación implicó con una serie de procedimientos:

1. La observación e interacción en el lugar;
2. El análisis documental del objeto de estudio;
3. La aplicación de una encuesta de respuesta cerrada (cuantitativas);
4. La aplicación de encuestas de respuesta abierta (cualitativas).

Se realiza una reflexión teórica sobre el «estudio de caso», la pertinencia de sus posibilidades para este estudio y las fases por las que se desarrolla, y la adopción del modelo de investigación delineado como estudio de caso organizativo en profundidad.

La justificación y pertinencia de esta investigación se aplican basándose en el proceso de gestión de las AEC que partió del principio de su apropiación e integración por parte de la dirección y su contextualización como «oferta» educativa legítimamente encuadrada en la filosofía de actuación adoptada para toda la enseñanza primaria ofrecida en la agrupación bajo el lema «Una oferta educativa global de calidad».

El problema de la investigación radica en el «caso de éxito» de integración de los actores de las AEC en la vida de las escuelas primarias de la agrupación y se pretende cuestionar la pertinencia de la puesta en marcha de las estrategias pedagógicas inductivas a esa integración, conociendo la filosofía de la acción y las premisas que lo originaron; las estrategias pedagógicas como instrumentos estructurales que dieron cuerpo a la filosofía de acción; el grado de satisfacción en los diversos actores; los resultados de aplicar la filosofía de acción y las implicaciones que causó su aplicación práctica en el día a día de las escuelas.

Los problemas de partida se centran en el conocimiento de las premisas que dieron origen a la filosofía de acción integradora de la agrupación de escuelas de Alvide; en los criterios que sirvieron de base al diseño de las estrategias implementadas; del modo en que esas estrategias asimiladas y transpuestas a la rutina escolar por los diversos actores; los efectos producidos en la calidad de las relaciones en el trabajo de coordinación y aprendizaje en cada una de las escuelas y cómo se adaptaron los actores a los sucesivos cambios normativos.

La muestra seleccionada entre los diversos actores que intervienen en el proceso pretendió ser exhaustiva y significativa, a fin de representar lo mejor posible la comunidad. No obstante, se excluyeron a los alumnos del primer ciclo de la escolaridad por ser la primera vez que entraban en contacto con las AEC y no poseían las herramientas necesarias para responder a las encuestas, individual e independientemente. De este modo, la muestra se realizó a los alumnos del segundo, tercer y cuarto cursos de la escolaridad, a los profesores (titulares y AEC), a los coordinadores, padres y responsables de la educación, y al personal de servicios en la comunidad educativa a quien se le aplicaron encuestas cuantitativas y, a las entidades gestoras a quienes se les aplicaron encuestas cualitativas, conforme se resume a continuación:

- Del universo de los 272 alumnos del segundo, tercer y cuarto cursos de las tres escuelas de la agrupación, se seleccionó una muestra de 140 alumnos (un 51 %) proporcionalmente repartidos, de los que se recibieron 127 encuestas rellenas (un 90,7 %);

- Del universo de 42 profesores (titulares y de las AEC) de las tres escuelas, se seleccionaron a todos (un 100 %) y se recibieron 39 encuestas rellenas (un 92,8 %);
- Del universo de 8 coordinadores, se seleccionaron todos (un 100 %) y se recibieron 9 encuestas rellenas (un 75 %, teniendo en cuenta que en la segunda fase de aplicación el número de coordinadores se redujo a 5, lo que solo permitió la entrega en total de las dos fases de 13 encuestas de las que se recibieron 9);
- Del universo de 12 individuos del personal de servicios, se seleccionaron a todos (un 110 %) y se recibieron 6 encuestas rellenas (un 50 %);
- Del universo de los padre y responsables de la educación del alumnado del segundo, tercer y cuarto cursos (272), se consideró la misma muestra de 140 equivalente a la del alumnado y se recibieron 130 encuestas rellenas (un 92,8 %);
- Del universo de las tres entidades promotoras y socias, se seleccionaron todas y todas respondieron la encuesta.

Asimismo, se tuvieron en consideración las siguientes condiciones para validar los resultados de las encuestas cuantitativas para los diferentes universos de encuestados:

- ✓ En la encuesta al alumnado, que la muestra fuera superior al 50 % del universo total disponible y que existiera participación de alumnos de todas las escuelas;
- ✓ En la encuesta al profesorado, que la muestra fuera superior al 50 % del universo total disponible y que existiera participación de los profesores de ambos grupos (maestros tutores y de AEC) de las tres escuelas;
- ✓ En la encuesta a los coordinadores, que la muestra fuera superior al 50 % del universo total disponible y que existiera participación de los coordinadores de ambos grupos (escuela y de AEC) de las tres escuelas;
- ✓ En la encuesta a los responsables de la educación, que la muestra fuera superior al 50 % del universo total disponible y que existiera participación de responsables de la educación de todas las escuelas;

- ✓ En la encuesta al personal de servicios, que la muestra fuera igual o superior al 40 % del universo total disponible y que existiera participación del personal de servicios de las tres escuelas.

Se describe la planificación de la recogida de los datos y los instrumentos utilizados que consistieron en las técnicas de análisis documental, de observación directa y de aplicación de encuestas cuantitativas y cualitativas. Se describen las opciones tomadas por la aplicación de encuestas, las ventajas y desventajas que representan estos instrumentos para una investigación de esta naturaleza y todas las etapas de su construcción que incluyeron una fase preliminar de identificación de las dimensiones para comprobar, la construcción de las cuestiones y la opción por su escala de respuestas (Likert) que, tras evaluarlas la directora de tesis, se aplicaron, en una segunda fase, a un grupo de prueba y se validaron su claridad y rigor. La tercera y última fase, tras una primera lectura y después de comprobarse la fiabilidad de las respuestas, consistió en aplicarlas a la muestra, comprobar su consistencia interna a través del valor del alfa de Cronbach y la explicación de los valores obtenidos, y por último se analizaron los datos obtenidos. Asimismo, también se describen los procesos de correlación y triangulación de los datos y de los instrumentos utilizados para su análisis.

En el sexto capítulo se caracteriza el campo de investigación comenzando por la agrupación escolar de Alvide y su contextualización geográfica, social y educativa, su proyecto educativo, la dirección y la población estudiantil, y finaliza con la caracterización de cada una de las tres escuelas EB1 de la agrupación del medio en el que se encuentran, de sus espacios, de los recursos humanos y de sus órganos de gestión.

En el capítulo séptimo se caracteriza la muestra, comenzando por el alumnado y tratando las categorías: sexo; edad; curso de escolaridad y número de años que asisten a las AEC. En los profesores, la caracterización se basa en las categorías: maestro tutor o de las AEC; vínculo laboral; área de impartición en las AEC; sexo; edad; años de impartición; formación académica y años de impartición en la agrupación escolar de Alvide. Las mismas categorías sirvieron como base para caracterizar a los coordinadores, excepto en la diferenciación

entre coordinador de centro, de terreno o pedagógico de las AEC y en los años de coordinación en la agrupación. Para caracterizar al personal de servicios, se trataron las siguientes categorías: edad; situación profesional; escolaridad y duración de servicio en las funciones. Para los padres y responsables de la educación, la caracterización se basó en las siguientes categorías: grado de parentesco; edad, situación profesional, escolaridad y número de hijos que estudian en la agrupación escolar. Asimismo, también se caracterizan al poder local y los dos socios operativos.

## **5 - Resultados**

En el capítulo octavo se presenta el análisis de los resultados cuantitativos de las encuestas aplicadas a los diferentes actores de la muestra a fin de concluir sobre las respuestas a las diferentes dimensiones contenidas en ellas, y se analiza comparativamente los resultados obtenidos. Por el análisis de las respuestas a las dimensiones cuestionadas, se diseña el perfil de cada actor tipo de la muestra. Asimismo, se realiza una correlación calculada entre las respuestas dadas por los coordinadores y profesores a las dimensiones consideradas vertebradoras para esta investigación. El análisis de las respuestas tanto de los profesores como de los coordinadores en 2013 a la pertinencia de la implantación de las estrategias pedagógicas se realiza teniendo como instrumento de correlación el análisis documental. Del mismo modo, se realiza la correlación entre las respuestas de los coordinadores en 2013 y 2015 con relación a la pertinencia de la continuidad de las estrategias implantadas, teniendo en cuenta la modificación de la legislación que pasó a reglamentar las AEC, soportada tanto por la observación como por el análisis documental.

El capítulo noveno presenta el análisis de los resultados de las encuestas cualitativas aplicadas a la dirección de la agrupación como entidad organizadora y gestora de las AEC, a la concejalía de educación del Ayuntamiento de Cascais como entidad promotora y a los socios como entidades operativas. Este análisis se realiza por cada dimensión solicitada. Teniendo en cuenta las modificaciones legislativas de 2013, se volvieron a aplicar en 2015 la misma encuesta al socio Artemanhas (único socio en la agrupación) a fin de comprobar las implicaciones

que imputó la nueva legislación a la ejecución de las AEC. Por último, se realiza la correlación de las respuestas dadas por los encuestados en las diversas dimensiones, de forma que se comprueba la relación entre ellas y la triangulación de los resultados obtenidos a través de todos los instrumentos de recogida de datos utilizados.

## **6 - Conclusiones generales**

Al concluir esta investigación es necesario presentar las conclusiones generales del estudio, a pesar del hecho de que el objeto de estudio esté regulado por las dinámicas internas y externas impuestas, por un lado, por las directrices legales, con la publicación sucesiva y constante de medidas legislativas y, por otro, por la continua adaptación que dichas medidas exigen sobre el terreno y a los actores/gestores dentro de los límites de su propia autonomía.

Es especialmente en estas premisas donde reside la escasa viabilidad de la aplicación generalizada del concepto de ETI («Escola a tempo inteiro», que supone la realización de actividades fuera del horario escolar pero relacionadas con las que se llevan a cabo dentro de este horario o curriculares), puesto en práctica en el agrupamiento de escuelas de Alvide, en otros contextos semejantes.

Como ya se ha expuesto, la aplicación de la ETI no fue un proceso sencillo ni plácido. Su origen se asentó sobre un proceso pensado y estructurado fuera de las escuelas para ser aplicado en ellas.

Los principales objetivos y virtudes del programa ETI, ya expuestos por el Gobierno, han sido ampliamente tratados en la contextualización teórica de este trabajo. Sin embargo, era importante conocer cómo se había desarrollado su aplicación práctica en el día a día de las escuelas, de sus actores y de las familias implicadas.

Se han llevado a cabo multitud de investigaciones y trabajos con la intención de entender la pertinencia y los objetivos de la ETI, y muchas y opuestas han sido sus conclusiones, lo que lleva a sospechar que no se trata de un tema de fácil

consenso sino que, y tal vez por eso mismo, continua a suscitar gran interés en buena parte de los especialistas en educación.

Las implementaciones de la ETI en Portugal han sido muchas y diferenciadas. Son diversos los ejemplos de puesta en marcha más o menos conseguidos: desde un comienzo prácticamente hostil en la mayoría de las instituciones educativas, pasando por flexibilizaciones y concesiones «hasta donde sea necesario» en los hábitos adquiridos a lo largo de años (y siglos) en la enseñanza primaria, hasta una adaptación e integración de su esencia en el seno de una comunidad asentada y reglada (muchas veces por normas ocultas o implícitas en las prácticas cotidianas).

Al ser un proceso impuesto por la Administración a las escuelas y a las agrupaciones escolares, muchos de sus aspectos de carácter estructural formal y hasta de diseño pedagógico y programático han sido contestados desde su inicio por profesores y maestros (principalmente estos), hasta entonces habituados a usos inalterados a lo largo de años de prácticas educativas regidas por aprendizajes formales y reguladas por parámetros de comportamiento trasladados a normas y pautas adoptadas por la escuela.

Uno de los elementos más controvertidos fue la implantación del área de apoyo al estudio a cargo de los maestros tutores y que se interpretó como la utilización a la fuerza, por parte del Gobierno, de un recurso humano de la escuela para poner en práctica una ETI de diecisiete horas y treinta minutos.

Esta área, expresamente calificada como extracurricular en la normativa, se asignó a los maestros tutores, lo que implicaba un aumento de su tiempo de permanencia en la escuela. Este hecho motivó su desafecto de la necesidad de su aplicación, así como de su pertinencia objetiva subyacente a su concepto de creación como espacio temporal de apoyo a los alumnos con dificultades de aprendizaje, ya que la consideraban como un área ajena al currículo, aunque, en la mayoría de los casos, sea, de hecho, un espacio temporal para la continuidad en la impartición de los contenidos.

Por otro lado, al establecer la normativa los límites temporales máximos y mínimos para su implantación, los equipos directivos de las agrupaciones

escolares distribuían la carga horaria de esta área aleatoriamente a lo largo de los días de la semana dando origen a tiempos de apoyo al estudio totalmente dispares. Estos podían ir desde los treinta minutos distribuidos en tres sesiones semanales, hasta una hora en dos sesiones semanales o una hora y media dos veces a la semana.

Además, la entrada en la escuela de otros profesionales, sobre todo los ligados a las artes, la música y las lenguas, ajenos a dinámicas profundamente enraizadas, sin «preparación pedagógica», que proponían actividades de carácter lúdico en las que el juego y la diversión fuesen elementos fundamentales, fue considerada como una amenaza desestabilizadora de las buenas prácticas y de las reglas de comportamiento. De hecho, en la mayoría de las escuelas, la irrupción de estos profesionales no se contempló como un valor añadido en la formación integral del alumnado ya que, muchas veces, se la consideró como propiciadora de comportamientos discordantes y de estímulo para la «juerga».

La adaptación y el uso de los espacios y materiales escolares por parte del profesorado constituyó también un serio obstáculo en la implantación de la ETI en los primeros años. Exceptuando las construcciones escolares más recientes o las que habían sido remodeladas, la aplastante mayoría de edificios escolares no poseían infraestructuras adaptadas para la realización de actividades de enriquecimiento del currículo, ya que habían sido construidas durante la época del Estado Nuevo portugués (1933-1974) que, como ya se puso de manifiesto, no concebía la escuela como un lugar de formación integral y armoniosa del ciudadano en la que se incorporasen áreas transversales al aprendizaje formal, ya que estas quedaban minimizadas por el interés político de una formación básica en lectura, escritura y aritmética funcional.

La «invasión» del aula y el uso de su material en las actividades de enriquecimiento curricular (AEC) planteó ciertas cuestiones relativas al papel arraigado del maestro tutor como gestor soberano de la clase que no estaba habituado a compartir su espacio ni su material y mucho menos sus prácticas pedagógicas en coordinación con profesionales de áreas menos nobles, lo que

condujo a una cierta reticencia respecto a estos maestros y, como consecuencia, a una situación de malestar inicial.

La concepción de agrupación escolar como un todo pasa a ser protagonista de los debates y la pertinencia pedagógica de las actividades curriculares, como objeto de enriquecimiento del currículo y transversal a este, pasa a ser objeto de discusión interna en su papel de herramienta de valor añadido en la formación integral del alumnado.

Fue necesario un período de tiempo considerable para que ambas partes asimilasen los conceptos filosóficos, sociales y políticos necesarios para la implantación de la ETI. Este tiempo necesario para la asimilación, incorporación, adaptación e implementación general aun hoy depende de cada institución educativa y de sus colaboradores, y la coordinación entre actores todavía no es una práctica habitual.

Todos serán conscientes de un aspecto: La implantación normativa de cualquier proyecto educativo, cuando se diseña en un marco teórico, no se corresponde totalmente al concepto en el que se basa ni al cumplimiento de las normas universales vertidas en sus textos. Y es que la puesta en marcha de proyectos necesita actores que la lleven a cabo. Estos actores deben poseer una serie de características necesarias para implantar cualquier plan. Han de estar motivados, ser participativos y, por encima de todo, deben identificarse con el proyecto.

Cada agrupación escolar, de acuerdo con sus motivaciones, perspectivas, objetivos y metas se identificó, en mayor o menor medida, con el programa de la ETI y con las AEC en particular, dentro de una escala que puede, fácilmente, llegar a ser contradictoria.

En este estudio se ha llevado a cabo un trabajo de investigación sobre la implantación de la ETI en una agrupación escolar recién construida y se ha ido en busca de una identidad establecida a la fuerza por la Administración. Como se suele decir, primero hemos de conocernos para después poder hacer. Conociéndonos, llegamos a ser conscientes de nuestras fortalezas y

debilidades, de lo que somos y no somos capaces de llevar a cabo y de quién somos y lo que queremos. Conociéndonos podemos elaborar proyectos.

La agrupación escolar de Alvide comenzó un difícil camino de autoconocimiento para poder responder lo mejor posible a las necesidades de las personas sin necesidad de desligarlas de sus instituciones familiares, sociales y culturales.

En este sentido, la ETI implantada en su área de influencia obedecía a reglas diferentes por ser también diferentes las anteriores agrupaciones a las que pertenecían sus EB1 («Escolas Básicas do primeiro ciclo». Centros que escolarizan niños de edades comprendidas entre los seis y los nueve años). Había que unificar procedimientos y normas. Había que dotar a las escuelas de un nuevo cariz identitario que pudiese aglutinar todas las contextualizaciones existentes.

Surge la oportunidad de comenzar todo un trabajo de construcción apoyándose en la parte más frágil y descontextualizada: las AEC.

Se estudia y se debate un concepto diferente para llevar a cabo su ejecución. La agrupación escolar de Alvide trató de potenciar las actividades de la ETI como vehículo realmente enriquecedor del currículo y de gran interés para la formación del alumnado y para su triunfo como ciudadanos, impregnados de un conocimiento diverso y polifacético. Había que dotar al alumnado de todas las herramientas al alcance de la escuela a tiempo completo.

Para poder llevar a cabo una medida tan innovadora era necesario, en primer lugar, interiorizar el programa de las AEC y después adaptarlo a la realidad ahora constituida. Había que motivar a los actores encargados de desarrollar la idea para ser capaces de interiorizarla y para llevar a cabo su aplicación práctica, y había que motivar también a toda una comunidad educativa a través de la información, el diálogo y el consenso.

La aplicación de un nuevo concepto de ETI en la agrupación comienza con la adopción de estrategias simples que se van volviendo cada vez más ambiciosas, en un crescendo de interconexiones, una vez las previas han sido incorporadas y establecidas, en una especie de puzzle en el que una pieza solo destaca y muestra todo su potencial funcional cuando está acompañada por las demás.

Todas las estrategias puestas en práctica tenían como objetivo la unificación de la escuela, tanto a la hora de integrar todo el equipo docente, discente y no docente, como en la apuesta por las ofertas educativas de calidad, aplicadas al unísono.

La implicación y el sentido de pertenencia se hacen patentes en todas las estrategias aplicadas, así como en la valorización de las acciones desarrolladas y de la contribución de cada individuo en el conjunto.

Aunque todo camino presenta contratiempos e imprevistos, se puede concluir que, en general, todas las estrategias puestas en práctica alcanzaron el objetivo deseado y, muchas veces, llegaron a superarlo o adaptarlo de modo que resultase más eficaz a medida que las situaciones se desarrollaban.

Para ello contribuyó enormemente la actitud participativa y activa que adoptaron las personas implicadas comenzando, por supuesto, por la dirección de la agrupación.

Existió y existe (en 2015) una complicidad activa que une a todos los participantes, desde la entidad promotora, pasando por las entidades asociadas y acabando en los principales generadores del cambio: el profesorado, los padres, el alumnado y el personal de servicios que, cada día, refuerzan las sinergias comunes al articular, programar y proyectar en conjunto, a pesar de las modificaciones legislativas que han ido afectando tanto a las AEC como a los maestros tutores que vieron aumentado su tiempo de permanencia en las escuelas.

Cabe destacar la ayuda prestada por las ampas a favor de la escuela y de la comunidad educativa; por los maestros de las AEC en su esfuerzo y el tiempo libre que dedican al alumnado, los compañeros y a las actividades propuestas por todos; por los maestros tutores al desarrollar su abnegado y diario trabajo de organización y colaboración efectiva en proyectos transversales al currículo; por las entidades asociadas, siempre dispuestas a aceptar nuevos desafíos, adaptándose a nuevas exigencias legislativas sin descuidar la calidad de su gestión; por la entidad promotora en su postura de aceptación y patrocinio de proyectos diferenciados que promuevan el bienestar y la calidad en el

aprendizaje del alumnado; por el personal de servicios al colaborar con todo el cuerpo docente y con los padres y responsables de la educación y, finalmente, por la dirección de la agrupación que busca, con su gestión, construir un territorio educativo unificado, que se distingue de un modo positivo porque todo el trabajo educativo se hace por implicación de todos los miembros de la comunidad educativa, creando una «comunidad de aprendizaje» que participa de los mismos objetivos y que trabaja en conjunto para alcanzar las metas propuestas.

Se concluye que la aplicación de las estrategias pedagógicas y su efectividad en el trabajo diario de las escuelas es una realidad visible y arraigada y, por encima de todo, vivida plenamente por los actores implicados que se convirtieron, en gran medida, en vertebradores del trabajo colectivo mediante el que otorgan identidad propia a esta agrupación escolar y contribuyen de forma incuestionable al triunfo en el desarrollo de la ETI en su seno.

Todos los objetivos planteados para esta investigación se alcanzaron, promovidos por el afán indagador y el seguimiento contextual del investigador y por la siempre pronta colaboración e interés de todas las personas que contribuyeron a ella de modo entusiasta.

Con el objeto de detallar mejor las conclusiones a las que se llegó, se abordan los objetivos propuestos de modo individual y en los puntos siguientes de este capítulo se tratan sucintamente las implicaciones y futuras líneas de investigación que este estudio acarrea, así como las limitaciones vividas durante su realización.

Objetivo 1: Conocer las premisas que dieron origen a la filosofía de acción.

Durante este trabajo de investigación se concluyó que las premisas que dieron origen a la filosofía de acción de la agrupación escolar de Alvide se fundamentan en la voluntad de proporcionar un servicio educativo de calidad, a tiempo completo y universal que pudiese marcar la diferencia debido a sus buenas prácticas.

Para ello, la primera premisa se basó en la «construcción» de su nueva identidad. La escuela secundaria con tercer ciclo (son escuelas que comprenden la enseñanza secundaria obligatoria, con alumnos de 16 a 18 años, junto con el

último ciclo de la enseñanza básica o primaria, que incluye alumnos de entre 13 y 15 años) de Alvide vivió tiempos de grandes y profundos cambios y adaptaciones, marcadas no solamente por su constitución en agrupación, sino por la inclusión del segundo ciclo de enseñanza primaria en sus instalaciones. Fue necesario todo un trabajo de puesta en común y de unificación emprendido por la entonces comisión fundadora, constituida por todos los actores implicados, en el sentido de construcción de una verdadera agrupación escolar, vertical, que ofreciese al alumnado, desde sus primeros años de escolarización, un itinerario educativo estable y de calidad y que, a la vez que integrador y conciliador, supiese adaptar los usos y conceptos ya establecidos en cada escuela, de modo que pudiese proporcionar una línea pedagógica vertical de actuación concertada y común a todos.

Objetivo 2: Conocer los criterios que dictaron el diseño de las estrategias implantadas en el primer ciclo de educación primaria para las AEC.

Se concluye que, para que una oferta educativa de calidad pueda ser motivadora y eficazmente implantada, era necesario conocer la realidad contextual de cada escuela y ser capaces de motivar a los actores a la hora de interiorizar el concepto de escuela como un todo e integrar en las prácticas habituales la articulación, programación, coordinación y proyección conjuntas de todos los participantes en la realidad cotidiana.

Después de un exhaustivo estudio para la comprensión de la realidad contextual y humana de las escuelas, la comisión fundadora llegó a la conclusión de que era necesario diseñar y poner en práctica gradualmente (a lo largo de cinco años lectivos consecutivos) estrategias pedagógicas diferenciadas impregnadas de un cariz integrador y unificador, y que se constituyesen complementarias y enriquecedoras de sí mismas.

La elección de una implantación gradual de las estrategias fue totalmente acertada dado que los actores tuvieron el espacio y el tiempo necesarios para discutir las, acordarlas y adueñarse de ellas de modo que pudieran potenciarlas en la aplicación a sus contextos educativos.

De lo observado, tanto personalmente como a través de la documentación disponible, se infiere que las estrategias pedagógicas aplicadas han reorganizado el funcionamiento de las escuelas del primer ciclo de la agrupación escolar de Alvide de un modo tan perceptible que su aplicación se ha convertido en práctica habitual y, en algún caso, imprescindible para la buena marcha de las escuelas y de la comunidad educativa.

Objetivo 3: Conocer el modo en que esas estrategias fueron asimiladas e incorporadas a la rutina escolar por los diversos actores.

De lo observado, tanto personalmente como a través de la documentación disponible, se deduce que la ejecución de las estrategias forma parte del trabajo cotidiano en las escuelas. Sin pretender reflejar esta conclusión en un documento exhaustivo de análisis, se apuntan algunos ejemplos observados y que se pueden considerar vertebradores del éxito de la ETI en la agrupación:

- ✓ Todos los maestros son tratados como tal desde el primer año de implantación y todos los maestros de las AEC tienen acceso a los consejos escolares, participando siempre que pueden (hay que tener en cuenta que es un tiempo no remunerado y que depende de la motivación personal y pedagógica de cada maestro, y se deduce de las actas que la participación es notable), a las reuniones de departamento donde están presentes los coordinadores pedagógicos de las AEC y a las reuniones de presentación del nuevo año académico, ya sea con los padres o con los nuevos compañeros, hecho que transmite un sentimiento y una imagen de unión del cuerpo docente a tiempo completo en la escuela, a la vez que pone en valor todas las actividades realizadas en ese contexto.
  
- ✓ Los padres participan, siempre que se les requiere o lo soliciten, en los consejos escolares, donde pueden opinar y sugerir actividades futuras o canalizar sus aportaciones bien a través del PAA (plan anual de actividades) o bien mediante su colaboración en aulas temáticas donde sus experiencias son relevantes (como es el caso de las profesiones), lo

que ofrece una imagen de proximidad y coordinación entre la escuela y la familia.

- ✓ Se realizan reuniones periódicas de seguimiento y evaluación de las AEC entre la dirección, la entidad promotora y los diversos coordinadores, tanto de las AEC como de establecimiento. A pesar de que la entidad promotora lleva a cabo un constante seguimiento de la evolución de las actividades en cada agrupación escolar y convoca reuniones de análisis conjuntas, la agrupación escolar de Alvide sigue promoviendo reuniones cada final de curso con todos los actores implicados donde se evalúan las prácticas desarrolladas durante ese año y, simultáneamente, es punto de partida para la organización programática del curso próximo. Por otro lado, mantiene las reuniones intermedias de cada período lectivo y siempre que sean necesarias, a petición de cualquier parte, para resolver problemas que puedan surgir o bien para la aplicación de medidas que se consideran importantes.
  
- ✓ La comunicación es fluida y usa los canales establecidos a tal efecto. Se le asignó a cada maestro titular y a cada conserje una dirección de correo electrónico mediante la cual la dirección de la agrupación escolar envía la información que se considera relevante a todos los actores y colaboradores en formato propio y a la que se denomina «Comunicación interna». El uso del correo electrónico está generalizado en las comunicaciones formales entre todos los actores (maestros, coordinadores, dirección, ampas, colaboradores, entidad promotora y personal de servicios), a la vez que se usa ampliamente el teléfono para contactos de cariz más urgente. Los contactos informales también son una realidad visible y constante.
  
- ✓ Los materiales y espacios de la escuela son usados por todo el cuerpo docente independientemente del tiempo lectivo en que se utilizan, y muchas veces se emplean en proyectos comunes a los dos tiempos, articulados conjuntamente, por ejemplo, en las recientes áreas

curriculares de «oferta complementaria» donde las AEC participan activamente, como es el caso de la «escritura creativa» en el segundo curso de escolarización.

- ✓ Se consiguió la estabilidad laboral del cuerpo docente en más de un 50 % de sus miembros hasta el curso 2013-2014, a partir del cual disminuyó a causa de la normativa legal publicada desde 2013 en adelante.
  
- ✓ Se lleva a cabo la articulación horizontal y vertical y la transversalidad del currículo con todos los actores de todos los ciclos de enseñanza. En este campo hay que destacar el papel realizado por los maestros bibliotecarios de la agrupación en la divulgación y realización, en cooperación con las escuelas EB1, de actividades y proyectos de lectura, en el desarrollo de la semana de lectura en cada escuela y, más recientemente, en la ejecución de un proyecto innovador a partir de la escuela primaria en el que participan los alumnos y profesorado de la agrupación. Este proyecto, titulado «Audiolibro», consiste en la producción de seis poemas por alumnado de las diversas escuelas de la agrupación (incluyendo las de preescolar) en torno a la temática «Palabras del mundo», musicados por un maestro (compositor y autor) y grabados en los estudios de radio de la escuela por todo el alumnado y profesorado. Además de la grabación de un disco, el libro cuenta con ilustraciones realizadas por el alumnado y con la participación de dos autores de renombre en Portugal que contribuyeron al proyecto. Son múltiples los ejemplos de coordinación, tanto vertical como horizontal, promovidos por la agrupación, tanto en la participación del alumnado del ciclo formativo de animador sociocultural en las escuelas primarias y de preescolar, como en la participación del alumnado de primer ciclo de educación primaria y preescolar en laboratorios de ciencias, física y química y geografía. También se demuestra esta coordinación en la ya tradicional feria del juego, promovida anualmente por la agrupación, y en las competiciones deportivas donde participa el alumnado y en las que el profesorado de las AEC colabora activamente.

- ✓ Se realizou un viaje de estudios del alumnado de cuarto curso con la participación de los profesores de AEC disponibles, de la misma manera que participan en otras visitas de estudios y en actividades programadas en el currículo.
  
- ✓ Las reuniones del equipo docente del primer ciclo son una práctica arraigada y vertebradora del trabajo colectivo, y están constituidos por los docentes del grupo en cuestión. Para ello la dirección de la agrupación confeccionará los horarios de tal modo que todos los implicados se puedan reunir.

Objetivo 4: Evaluar el impacto de la implantación de estrategias en las relaciones de trabajo, de coordinación y de aprendizaje en cada una de las escuelas.

Por lo que se observó, la implantación de estrategias redefinió el concepto de escuela única, lo que llevó a sus actores a incorporar instrumentos de articulación, coordinación, programación y proyección conjuntos en su práctica diaria.

Son múltiples los proyectos transversales al currículo que ha llevado a cabo el profesorado titular de las AEC de modo conjunto: los talleres de escritura creativa, los talleres científicos, los momentos de las historias durante el tiempo lectivo, contadas y dinamizadas por la coordinadora de las AEC a tiempo completo de la EB1/JI («Jardim de Infância», equivalente a preescolar) de Alvide, la cual se desplaza a todas las escuelas EB1 y preescolar donde organiza sesiones de cuentacuentos relacionadas con los contenidos que se están impartiendo, y la participación activa de los profesores de la AEC en el diseño y organización de las fechas festivas propuestas por las escuelas.

Cabe destacar la aportación del profesorado, colaboradores y padres al PAA de cada escuela, lo que contribuye al fortalecimiento del sentido de pertenencia y

de valor, así como su participación en las actividades curriculares programadas en cada escuela.

Como nota de interés cabe mencionar que la dirección de la agrupación pretende introducir en el curso 2015-2016 una nueva estrategia que consiste en que el representante de los padres esté presente en las reuniones del equipo docente y que así tendrán a su disposición otra ocasión para colaborar con la escuela.

Objetivo 5: Saber cómo se han adaptado a los sucesivos cambios normativos tanto la agrupación escolar como los colaboradores.

Las nuevas medidas legislativas han supuesto un duro golpe en la construcción del modelo educativo de la ETI de la agrupación, pensado y basado en las diez horas semanales iniciales.

A pesar de ello, tanto los colaboradores como la dirección han hecho grandes esfuerzos para asegurar la calidad de enseñanza, fuertemente zarandeada por los cambios en el cuerpo docente de las AEC y por el desmantelamiento en la estabilidad laboral de este cuerpo conseguida con anterioridad.

Uno de los objetivos que pretende conseguir, tanto la dirección como el colaborador vigente, pasa por la no escolarización en las horas extracurriculares y en la continuidad en la oferta lúdico-expresiva de las actividades. Objetivo que apenas se ha logrado en el curso 2013-2014 con la implantación de horarios flexibles que han alterado parte de las rutinas y sinergias existentes. Por este motivo, la dirección de la agrupación decidió regresar a la distribución horaria previa (sin flexibilización), hecho que restituyó en parte el clima de coordinación y cooperación existente y que, sin embargo, quedó gravemente dañado con la reducción de las horas asignadas a las AEC por las razones mencionadas anteriormente en este trabajo.

No obstante, se mantiene el espíritu de integración, coordinación y cooperación, profundamente arraigados, a medida que los actores de continuidad lo inculcan en los nuevos elementos.

## **6.1 - Implicaciones y líneas futuras de investigación**

Parece inevitable un estudio posterior sobre los efectos de la nueva legislación y, muy probablemente, de la que se publicará en el futuro, que esté relacionada con las consecuencias desencadenadas en los diferentes ámbitos de la tan zarandeada implantación inicial de la ETI en Portugal.

En ese sentido, son varias las hipótesis y líneas de investigación posibles. Se enumeran a continuación algunos ejemplos de investigaciones futuras:

- El impacto de las medidas legislativas en la escolarización en las horas extracurriculares (con contratación de profesores interinos);
- El concepto de monodocencia en el primer ciclo de enseñanza primaria con la introducción en el currículo de asignaturas no impartidas por el maestro tutor (caso del inglés);
- La cooperación en el primer ciclo de la enseñanza primaria,
- El solapamiento de las áreas de expresión de las AEC en el currículo del primer ciclo,
- El impacto en la ETI de la delegación de competencias a los municipios;
- El futuro de las colaboraciones con la ETI al reducir las horas extracurriculares;
- La cuestión de la autonomía de las direcciones de agrupaciones en un Estado todavía centralizador y normativo;
- La municipalización de la enseñanza y la cuestión de la autonomía de las escuelas.

## **6.2 - Limitaciones del presente estudio**

Como cualquier estudio de esta naturaleza, el investigador se enfrenta a una serie de limitaciones que pueden influir en su desarrollo.

Las dos mayores limitaciones han estado relacionadas con el factor tiempo y la disponibilidad, ya sea por parte del investigador como por parte de los restantes actores. Estos dos condicionamientos han dificultado muchas veces el avance de la investigación, lo que condujo a la sustitución de entrevistas a colaboradores

y promotor por encuestas cualitativas, lo que llevó a una demora en las respuestas que, en algún caso, superó el período de un año.

Por otra parte, uno de los mayores obstáculos de la investigación se materializó en los frecuentes cambios normativos que llegaron a alterar considerablemente el objeto de estudio. Recordamos que la disminución del número de horas de las actividades, inicialmente de diez horas semanales a cinco y, posteriormente (más recientemente), de cinco a tres para el tercer curso, motivó una reorientación del estudio y la modificación de los cuestionarios destinados a los coordinadores con el objeto de no perjudicar la objetividad de la investigación.

Finalmente, la limitación que se deriva de la propia naturaleza de la investigación puesto que, al ser un estudio de caso, sus conclusiones no se pueden generalizar al universo de las escuelas portuguesas. Dada la especificidad en la gestión para la aplicación y desarrollo de la ETI de la agrupación escolar de Alvide, difícilmente se encontrará un contexto similar en Portugal.

A pesar de existir, las limitaciones no supusieron un impedimento para la realización de la presente investigación y, en algunos casos, han estimulado la elección de alternativas viables para su materialización.

## **Comprehensive summary in English**

### **1 – Introduction**

It is beyond doubt that the public school in Portugal has been the object of numerous studies and heated debates by consecrated figures in the pedagogical and scientific areas as well as by common citizens who are directly or indirectly connected with it.

Nowadays one debates the problematic of the public school for a number of reasons which leads us to question the motives that make this theme so present and pressing in the lives of many people. Actually public school is very present in the daily lives of the better informed, enters our homes with each news bulletin and in most cases not for the best reasons.

It is in fact rare that the news brings to our attention a positive action, good examples or even the good pedagogical atmosphere of a school. In most cases the school is brought to our attention due to faulty practices, unpleasant atmosphere, pointless violence between students or even between parents and teachers and also to the bad political decisions that never meet the individual needs of each family or of each professional. The school of our time is often compared to the similar institutions one finds all over the world and especially to the European ones. They are blindly compared without taking into consideration the differences arising from social, cultural and historical circumstances which separate the respective countries, territories and the schools themselves, conferring to them their unique characteristics.

One adopts quite easily a globalizing perspective based on the belief that one good model from a certain school can be transplanted as such to every other school without necessarily losing anything in the process. The quality of the tuition and of the school itself is measured by personal standards and by those that will prove to be better suited to the requirements of each citizen, area or government. The school is under pressure to meet the new and ever more demanding requirements and is rarely applauded by its choices or actions.

And we wonder why? Is it possible that the public school and especially primary public school offer no good examples worthy of a positive reference by the media? Is it a fact that they have always been referred to in a depreciative way?

As a matter of fact, since its very beginnings, the Portuguese primary school (public or prior to being made public) has always been at the service of the successive governments of varied political orientations who, despite all their reforms, always impregnated it with the same symbolical image: the stronghold of national education and more recently, a key to the universal access to knowledge and culture.

It is undeniable that in every historical moment primary education never failed to accomplish the various missions ascribed to it:

- During the Middle Ages only nobility had access to instruction in scholastic teaching;
- Education was generalized and widened in the times of Marquis de Pombal when public primary education was implemented and the first systematized educational reform took place. Then a vast network of minor schools was created and extended to the overseas territories and, in a unique initiative in all Europe, a tax was created to finance the initiative;
- During the reign of Maria I it returned to the hands of the clergy but girls' teaching was implemented and in Lisbon the position of "Girls Lady Teachers" was created.
- The Liberal Revolution brought about new reforms with the adoption of pragmatic measures of a pedagogical character, this having been what could be designated as the first great reform of the constitutional regime leading to the

creation of a Higher Council for Public Instruction with a view to solving its administrative problems and matters pertaining to the teaching area itself. New curricular areas were created such as gymnastics, as well as “girls’ schools”. Only by the end of the XIX th century was it integrated in the first Ministry of Public Education.

- During the first times of the First Republic it tried to develop a critical mind in the students, at a time when the approach of a new democratic era could be felt and therefore it became laic. The greatest purpose is to fight illiteracy, a social plague that affected more than 70% of the population and which was urgent to put an end to. Nevertheless, one did not go beyond the good intentions as the political instability left no alternatives, although compulsory education was decreed and coeducation started.

- With the military coup of 1926 and the Estado Novo (New State) the new ideology went through deep changes and it joins the lines of the “Nationalist School” based on centralism and a strong moral indoctrination which went on until post-war times. The fight against illiteracy ceases to be a priority, considering that the incapacity to read and right kept at bay all malefic and destabilizing doctrines and coeducation is forbidden. Programmes are reduced to basics as well as the duration of compulsory education which is in many cases in the hands of “masters” without adequate qualifications. By then “Mocidade Portuguesa” (Portuguese Youth”) is born. Education is integrated in the new National Ministry of Education and became stagnant until the 60s

Nevertheless, a new age was dawning for education and the national primary schooling. With the democratic revolution of 1974 society undergoes a deep change and the public school starts to be regarded in a different way. It breaks free from the dictatorial grip and takes the role of a democratic, open and formative institution the two first years of the democratic regime (1974 to 1976) are characterized by a strong social mobilization and participation in the educational process. Significant alterations took place especially in what concerns the matters to be studied at all different levels. Primary teaching is divided in two phases, on an experimental basis, each phase having the duration of two years during which no student could fail.

It became necessary to refrain certain excesses of liberty and democracy and the first Basic Law of the Educational System was published to fill up some regulation gaps. The centralization of decisions moved from the short lived democratic and open school to the institutionalized power and so it remains until the present.

Despite a few traces of autonomy much talked about in the norms and rules imposed, public school is still in its essence governed by the legislative power of the various governments that followed the revolution.

## **2 – Approach and justification for the study**

The recent world crisis (2011) brought about a number of economic measures which were already being implemented although at a slower pace. One always felt in Portuguese schools a shortage of funds and means, with the sole exception of some odd moments of greater affluence. Now the impact of austerity was affecting everyone and everything and public school was no exception.

If on one hand public school is having a difficult time owing to the scarcity of human and material resources, on the other hand it faces a raising demand in which objectives and targets are defined by the millimetre and the results closely scrutinized.

It is not only the institutionalized power but also society that put their demands on public school. And it has to adapt to the new social demands. It is looked upon not only as a place of instruction and training but also as a social and humanizing entity. It receives everybody and to everybody it dedicates the best it is capable of.

The adaptation in public school includes offering educational services that are necessarily of high quality for everyone until the end of the stipulated compulsory education period, but it is also supposed to adapt to the demands of our modern society and the schedules of the working families.

Together with a demand for educational success, public school (especially public primary school and public pre-primary) are supposed to be the central model of the educational policies of the government and at the same time to offer the extracurricular activities which used to be supplied by private entities to those who could afford to pay for them.

The public primary school becomes once more innovative, it becomes central and valuable. It unifies a new educational model centred in itself and on the principle of equal opportunities for all, being in part directed by the local powers which gain greater proximity.

So is created the Full Time School – FTS with the implementation in the school year of 2005-2006 of the generalization of the teaching of the English language (which up to then was only available to a minority who could afford it) in the course of the third and fourth grades. This programme was at the same time applauded and criticized, but families are grateful and its success paved the way to the generalization of the English teaching together with other activities for all the students of the first four years of school. Public primary school was now given the social role claimed by many.

With the implementation of the Full Time School the public primary school has suffered structural alterations coming from the outside. Those inside them are confronted with the admission of new professionals for new areas of learning. Mono teaching is threatened and dismantled. Teachers lose their usual models and the transformation is inevitable. The school is open at longer hours, distinctive periods are created with curricular and extracurricular activities and everybody is invited to participate.

The schools of the same geographical area group together to define themselves better in common pedagogical models and immediately after group once more in vertical models to assure the continuity of the pedagogical model offered to the students: thus are created the vertical groups of schools.

The pedagogical management of the public primary school is therefore passed on to the directions of the groups of schools who have then before them the implementation of the Full Time School and its management.

Many groups of schools shunned, as long as they could, the participation in matters pertaining to the extracurricular activities, now denominated Activities for the Enrichment of the Curricula.

Many though got hold of the concept and integrated it in their management.

It is exactly on those who getting hold of the concept imposed on them, managed to adapt it and make it work as a whole in the educational offer that this investigation work is focused.

The group of schools of Alvide, created in 2007 in the area of Cascais, integrating the former Secondary School of Alvide, three primary schools coming from other groups in the Cascais area and two kindergartens, has become known as a case of success in the integration of the Full Time School concept in their primary schools.

The aim of this investigation was the exhaustive study of this case of success, its origins, its evolution, the obstacles it had to overcome and the instruments used in building a strong and united educational community.

We intended to know the strategies used by the direction of the group and adopted by all its intervenient in the implementation of a quality Full Time School where the interaction and cooperation between all its members is a daily practice.

In order to be able to develop this case study and determine the success in the implementation of the Full Time School in the group we defined the objectives we intended to attain.

#### General objective

- To determine the influence of the implemented pedagogical strategies in the activities of curricular enrichment developed by the group of schools of Alvide with its various intervenient and the success of its implementation.

#### Specific objectives

- To know the assumptions behind the philosophy of the action.
- To know the criteria that oriented the lay out of the strategies
- To know the way those strategies were assimilated and enacted in the school routine by all participants.

To assess the effect that the implementation of such strategies had on work relationships, interaction and learning in each school.

- To find out how both the group of schools and their partners adapted to the successive normative changes which occurred after 20013.

Whatever the field you are investigating it needs to be defined, problematized, contextualized, and objectified so one can select the appropriate methodology and conceive the instruments needed for a reliable assessment of the reality under study in order to attain the objectives proposed in the first place.

Nevertheless, the definition of the object under study demands a previous knowledge of the studies and research already carried out in that area so that the new study or research can bring new results and perspectives, new and more clarifying.

Many studies have been made on the theme of the Full Time School and numerous and wide areas have been researched: problematization, adequacy, social and educational role, implementation and implications. It was therefore important to contextualize this investigation and assess its relevance in an area which has already been so widely studied and debated.

Great part of the studies related to the problematic of Full Time School concentrate on the less successful formal aspects of its dimensions or on the characteristics of its implementation in our country; others still focus on its promotion, management and operationalization on the part of the participant managers, taking as reference the norms that rule it, while others concentrate on its socio-educational vocational structure. In some studies, the problematic is cantered in the quality and adequacy of the political decisions that led to the implementation of a Full Time School or on the social and educational role of a State supposedly provident as guarantee of a universal school, free of charge and which meets the needs of the families.

Not so numerous are the studies that concentrate on the specific role of the main actors-directors of the Full Time School from the viewpoint of the conception, adoption and implementation of educational efforts leading to the understanding of the political, educational, cultural and social philosophies on which they are based and in the respective adaptation to an educational community, giving it the

necessary motivation to act as a whole, contributing to the educational success of its implementation and operationalization.

One can detect here an area for research still not much explored and certainly a vast offer of investigative possibilities within the study of the good practices existing in the microcosms of the groups of schools.

This case study approaches the convergence of forces between legislation and local operationalization. In other words, the influence that can be exerted by the normative interpretations of the direction of a group of schools on the application and operationalization of the Full Time School in a given territorial and human context, and the repercussions it can have on the educational routine of that community and how it can change the way its intervenient act day after day.

### **3- Theoretical framework**

In order to place this study in context it would be necessary in the first place to analyse thoroughly all the theoretical knowledge pertaining to the education in Portugal, the factors and objectives that led to the creation and implementation of a Full Time School, the dimensions of the same, the respective norms and resulting implications as well as the intervenient that give it life.

This case study is organized in chapters which in a crescendo try in the first place to answer the theoretical questions related to Full Time School and its contextualization, in order to afterwards be able to approach the empirical study itself.

Thus the first chapter deals with the education in Portugal and the educational policies throughout the centuries.

It starts with a brief survey of the evolution of school education since the Middle Ages and the scholastic teaching until the publication of the First Basic Law of the Educational System in 1986. At this point one will deal essentially with the main evolutions and changes of the school and the curricular reforms starting with the first great reform by the Marquis of Pombal (1759) until the publication of the first basic Law (1986).

Next in this chapter comes the analysis of the present organizational structure of the Ministry of Education and Science and the competences assigned to each one of its members. In order to reach the present Ministry one will make a brief historical survey of the beginnings of the creation of a Ministry for all the questions regarding schools and their objectives.

Next an analysis will be made of the educational policies adopted by Portugal for the XXI st century, both in a national and international context. The commitments established by Portugal in the document “Educational Targets 2021. The Education we wish for the bicentennial generation” from the Organization of the Ibero-American States. This project represents a solidary commitment based on the certainty that education is the fundamental strategy for the right to equal opportunities, for cohesion and social inclusion of all citizens and that education represents a fundamental instrument for the social and economic development of each country. One will analyse the eleven educational targets foreseen in the document with regard to future education, their indicators for monitorization as well as the levels of achievement expected for each one and the ten programs of joint action.

We will also analyse the question of Portugal’s participation in the European program “Strategic Plan of European Cooperation in Matters of Education and Training” (EF 2020)” the main objective of which is to support the Member-States in the continuation of the development of their educational and training systems, in their objectives and reference targets. The Great Options of the Plan of the Portuguese Government for the national education within the scope of these two projects will also be analysed.

Thirdly we will approach the question of the centralization of educational management and of the various essays at school autonomy. Mention will be made of the decentralizing policies comparing what was put into practice in Portugal with some world examples. A summary will be made of the most representative events in the life of schools from the almost total educational management exerted by the schools in the beginnings of the

XX th century to the formative role of the democratic society in the post-war period and from the pedagogical optimism of the 60s to the disappointment of the 70s

and the centralization, pointing out some examples from Europe and USA until the paradigmatic change in the last decades of the century, which pointed out towards a wider decentralization of the educational policies and its implications in Portugal up to the present time.

In the fourth topic we will once more go through the concept and pertinence of the creation of groups of schools in Portugal (first horizontal and then vertical). The philosophy that supports it, the operational methodologies of the norms that rule it and its implications, mainly in primary schools. In this topic we will deal with the question of the efficiency of the schools that are now part of a group and relationship established between the school and the autonomy legislated for the groups of schools.

In the fourth and last topic of this chapter a brief historical survey will be made about the decentralization and territorialisation of the educational management in local administration. At present and considering that Full Time Education has been operationalized in primary schools and kindergartens it is even more pertinent to know the role of local administration in its promotion and management as well as all the sequence of legislation that confers the respective powers. We will follow the main stages of the development of decentralization of school management in order to include the local administrations (between 1976 and 2015) as well as its practical implications.

The second chapter deals with primary school education (1st cycle of basic schooling) in Portugal.

The first topic is meant to make a historical survey of the main models adopted for primary education since the first great educational reform started by the Marquis de Pombal up to the beginnings of the democratic period in 1974. We will analyse the respective legislative measures and the philosophies they were based on and which throughout the years and political regimes shaped the primary public school in Portugal. We will consider such issues as compulsory education, coeducation as well as the political principles that orientated every decision regarding public school under each regime.

The second topic in this chapter is going to approach one of the central questions of this investigation: the implementation of the Full Time School as a concept of public service. The role of the State in the reorganization of the educational policies for primary school education and the performance required by that same State from the public primary school, based on three dimensions:

1. The educational dimension targeting the redefinition of primary school and the adoption of a new educational model,
2. The type of policy in which the State takes the role of provider of universal conditions for the access to the educational services,
3. The administrative aspects reformulating the concept behind the rendering of public educational services and extending it to public and private entities with the mediation of local administrations.

Other questions pertaining to the management and operationalization of Full Time School and the respective implications in the intervenient and contexts as well as the question of their schooling will also be dealt with. We will at the same time present a small research about Full Time School in various European primary schools (Germany, Italy, France, United Kingdom, Romania, Bulgaria, Hungary and Turkey) compared to the Portuguese Full Time School as well as a definition of Full Time School in English speaking countries, namely USA, Canada and Australia.

The third topic will consider the role of local administrations in the management of public schools and in the implementation and promotion of the Full Time School, the policies that support it and the skills and areas ascribed to them. Once again we will consider the questions pertaining to the social functionality of the local administration and the accomplishment of the decentralization of the educational management namely through the increased decision power over the local educational policies.

The fourth topic will consider the role of the Cascais Town Hall (Câmara Municipal de Cascais), the area where the group of schools of Alvide is situated, on what concerns local education, simultaneously drawing an educational profile based on statistic data about education and schooling in this area, mainly on what

concerns primary school. We will also present the internal and structural organization of the Town Hall for its department of education and sport.

The fifth topic describes the synergies created between the local groups of schools of the area and the Town Hall and two of the numerous innovative projects created by the Town Hall or implemented with its collaboration. The first of those projects was intended to create an innovative model of local management of the educational policies designated as “Administração Local de Educação e Formação de Cascais – ALEF” (Local Management of Education and Training of Cascais). As for the second, it involves the creation of a Local Centre of Inscriptions, also an innovative idea born in the schools themselves and which is already being adopted in other regions. We end this topic with a reference to the interadministrative contract signed in July 2015 between the government and the municipality of Cascais with the view to a delegation of functions in the area of education and training.

The third chapter is dedicated to time and to formal and non-formal educational times.

In the first topic we find an approach to the concept of time from various viewpoints.

The second one treats the question of educational time from a more specific angle, considering its synchronized structures with regard to calendars and timetables and their implications in school life, in teaching and in their interdependent regarding the question of the value of time in schools.

The third topic deals with the management of educational time and the evolution of the role of the school manager, comparing the main models of school managers implemented from the times of the Estado Novo (in a centralizing, nationalist and dictatorial context) to the publication of the first Structural Law of the Educational System. To carry out this study we found it would be important to understand the alterations occurred in the functions ascribed to the school manager since the publication of the first Structural Law until the present, based on the legislation issued by the respective authority and the underlying political

and administrative processes which grant a degree of larger or more reduced managing autonomy to the school manager.

The fourth and last topic of this chapter is dedicated to the curricular and non-curricular educational times which are of great interest in understanding the operationalization of the Full Time School. Mention is made of the theorization of the concepts of curricular time, non-curricular time and free time, relating and contextualizing them with regard to family, society and school. One also deals with the complexity of the implications of extracurricular times on curricular times and its effects on the learning process defining at the same time the objectives of the extracurricular activities seen as learning time with an entertaining character in which entertainment is fundamental. The question of the “schooling” of extracurricular times is treated here as well as its implications in the results obtained by the student and in his whole development.

Chapter four closes the theoretical frontier of this investigation. In it one describes the implementation of the Full Time School in the 1st cycle, first four years of primary school, and its implications. It appeared as highly relevant that one should make a normative survey of the various stages of its implementation, in a study divided between the first legislative moment from 2005 to 2008 and a second moment going from 2013 to 2015. The theoretical research goes as far as the dimensions of the Full Time School: its educational dimension, where one analyses its curricular and pedagogical set up, the supervision and articulation of the activities and the training and qualification of teachers for the activities; the political dimension where one studies the centralization and appreciation of the public school, the uniformity of the pedagogical model centred in the school and the universal dimension of the equal opportunities the school is supposed to offer; finally its administrative dimension, prioritizing the role of local administrations in the promotion of activities of curricular enrichment as well as the problematic of teacher recruiting.

#### **4 –Research plan and options**

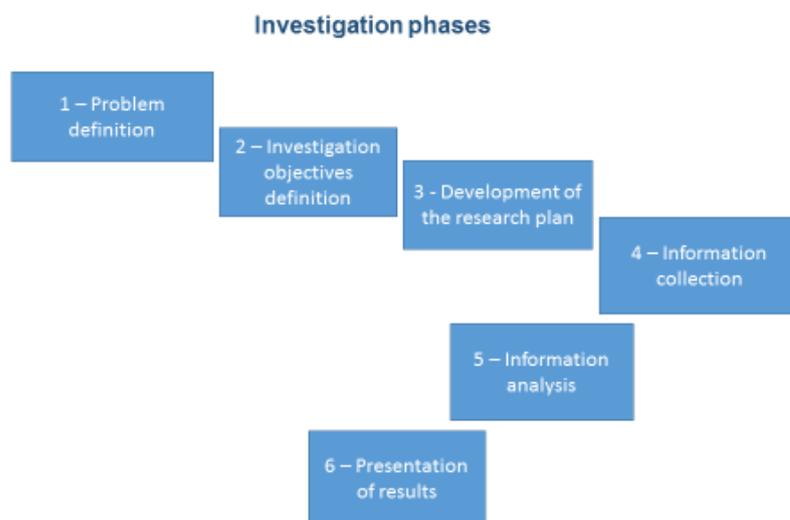
With the fifth chapter one introduces the empirical frontier of this investigation. In this chapter one deals with the methodology and lay out chosen for this investigation, starting with a comparison between the two paradigms in which the investigation could be integrated: one positivist or rationalistic, the other naturalistic or ethnographic.

Since the analysis of this work is focused on a solid but complex reality, based on a comparative perspective that intends to analyse and compare the way in which the above referred aspects occurred (and in fact occur) in the various primary schools of the Alvide group, with the purpose of retrieving as much information as possible from the investigating context, crossing the different methodologies, one opted for an eclectic methodology, considering that the same is based on the total availability of the investigator to visit and study the place under scrutiny, on the description of the gathered data, on the understanding of common sense, on the inductive analysis of data and on the significance of the study for the participants.

The investigation is based on a case study since it concentrates entirely on the study of one organization in relation to which one wishes to analyse one specific question during a specific period of time, without having as ultimate objective a deeper knowledge of this area and not a generalization of its conclusions.

Therefore, our aim is to study “one case” of implementation of pedagogical strategies directed at fostering the harmonious functioning of a Full Time School in the primary schools of a given group of schools (Alvide) within a specific organizational context, within a limited period of time (2008 to 20015), trying to make the interpretation of the results in a meaningful way.

The study involved the development of a plan describing the taken research stages:



**Frame 1:** Investigation phases

The operationalization of the strategy of investigation implied a certain number of procedures:

1. Observation and interaction in the field;
2. Documental analysis of the object under study;
3. Application of closed answer questionnaires (quantitative)
4. Application of open answer questionnaires (qualitative).

It will be made a theoretical analysis of the “case study”, the pertinence of its possibilities for this study, the stages of its development and the adoption of the model of investigation delineated for a thorough study.

The justification and pertinence of this investigation are explained based on the process of management of the group of schools of Cascais which used as a starting point the appropriation and integration of the same in the management and their contextualization as educational “offer” legally integrated in the philosophy adopted for all the primary education offered in the group of schools under the theme “A global educational offer of high quality”.

The problematic of the investigation is connected with the “case of success” represented by the integration of the intervenient of the Group of schools of

Cascais in the life of the primary schools of the group, the intention being to question the pertinence of the implementation of the pedagogical strategies that led to that integration, knowing the philosophy of the action and the assumptions that originated it, the pedagogical strategies in their quality of structural instruments that gave life to the philosophy behind the action; the degree of satisfaction of the various intervenient; the results of the application of the philosophy of action and the implications that its practical applicability brought to the daily routine of the schools.

The starting problematics are centred on the knowledge of the assumptions that originated the integrated philosophy of action of the group of schools of Alvide; on the criteria on which the lay out of the implemented strategies were based: the way those strategies were assimilated and introduced in the school routine by the various intervenient, the effects produced in the quality of the relationships, in the articulation and learning in each one of the schools and how the intervenient adapted to the successive normative alterations.

The sample selected among the various intervenient in the process was intended to have a wide and significant scope so as to represent the community in the best possible way. Nevertheless, one excluded the students of the first year as it was the first time they were having contact with the groups of schools and therefore did not possess the necessary tools to answer the questionnaires, both individual and independent. Thus the sample was formed by students of the 2nd, 3rd and 4th years, teachers (class teachers and ECA), coordinators, parents and operational assistants in the educational community to whom quantitative questionnaires were applied, as well as the three entities in charge of the management to whom qualitative questionnaires were applied as per synthesis below:

- From the universe of 272 students from the 2nd, 3rd and 4th years of the three schools of the group a sample of 140 students was selected (51%) divided in proportion, from whom we received 127 answered questionnaires;

- From the universe of 42 teachers (class teachers and ECA) of the three schools all were selected (100%) and 39 answered questionnaires were received (92.8%);
- From the universe of 8 coordinators all were selected (100%) and 9 answered questionnaires were received (75%, considering that in the second phase of application the number of coordinators was reduced to 5 which only permitted the distribution of a total of 13 questionnaires in the two phases from which we received 9 answered ones);
- From the universe of 12 operational assistants, all were selected (110%) and 6 answered questionnaires were received (50%);
- From the universe of parents of the students of the 2nd, 3rd and 4th years (272) one considered the same sample of 140 equivalent to that of the students and 130 answered questionnaires were received (92.8%);
- From the universe of 3 promoting entities and partners all were selected and all of them answered.

For the validation of the results of the quantitative questionnaires distributed to the different universes one considered the following conditions:

- ✓ In the questionnaire addressed to the students that the sample should be above 50% of the total universe available and that there would be a participation of students of all the schools;
- ✓ In the questionnaire addressed to the teachers that the sample should be above 50% of the total universe available and that there would be a participation of teachers of both categories (class teachers and ECA) from the three schools;
- ✓ In the questionnaire meant for the coordinators the sample should be above 50% of the entire universe available and coordinators from both school and Group of Schools of the three establishments should participate;
- ✓ In the questionnaire meant for the parents the sample should be above 50% of the total universe available with the participation of the parents of all the schools;

- ✓ In the questionnaire meant for the operational assistants the sample should cover a minimum of 40% of the total universe available with the participation of assistants from the three schools.

One describes the planning for the gathering of data and the instruments used, based on techniques of documental analysis, direct observation and the application of quantitative and qualitative questionnaires. One describes the options taken through the application of questionnaires, the advantages and disadvantages that these documents present in this kind of investigation and all the steps included in the elaboration which included a preliminary phase of identification of the dimensions to be assessed, the elaboration of the questions and the option for the grading of the answers (Likert) which, after evaluation from the thesis director were applied on a second stage to a test group and their clarity and accurateness validated. The third and last phase, after a first reading and verification of the reliability of the answers, consisted in the application of the same to the sample, verification of their internal consistency through the value of Alfa of Cronbach and the explanation of the values obtained, ending with the analysis of the values obtained. One describes also the processes of correlation and triangulation of the data and the instruments used in the respective analysis.

In the sixth chapter one makes the characterization of the field under investigation, starting with the group of schools of Alvide and its geographical, social and educational contextualization, its educational project, direction and student population and finally the characterization of the three primary schools of the group, regarding the milieu they are inserted in, their spaces, human resources and management.

In the seventh chapter one makes the characterization of the sample, starting with the students and analysing the categories: gender, age, school year and the number of years they have been attending this group of schools. On what regards the teachers the characterization was based on the categories of the teachers: class teachers or ECA , professional situation, subjects they teach in the ECA, gender, age, years of teaching, qualifications and years of teaching in the schools of the group, The same categories were used to characterize the coordinators, except on what regards the differentiation between school coordinator, field

coordinator or pedagogical coordinator of the Groups of Schools of Cascais and the number of years as coordinator of the group. For the characterization of the operational assistants the following categories were considered: age, professional status, schooling and time in present functions. As for the parents, the characterization was based on the following categories: kinship, age, professional status, schooling and number of children attending the group of schools. The local administration and the two operational partners are also characterized.

## **5 – Results**

In the eighth chapter it is presented the analysis of the quantitative results of the questionnaires applied to the various intervenient of the sample, deducting from the answers to the different dimensions they contain and making a comparative analysis of the results. From the replies to the dimensions questioned one draws the profile of each type of intervenient. One also draws an accurate correlation between the replies given by coordinators and teachers to the dimensions considered as structuralizing for this investigation. The analysis of the answers given both by teachers and coordinators in 2013 regarding the pertinence of the implementation of the pedagogical strategies uses as correlating instrument the documental analysis. By the same method one makes the correlation between the answers given by the coordinators in 2013 and 2015 as to the pertinence of the continuity of the implemented strategies, in view of the changes occurred in the legislation that from there on ruled the groups of schools of Cascais, supported both by observation and documental analysis.

In the ninth chapter it is presented the analysis of the results from the qualitative questionnaires applied to the group management in the quality of organizing and managing entity of the group of schools of Cascais, to the department of education of the Town Hall of Cascais as promoting entity and to the partners as operationalizing entities. This analysis is made through each dimension questioned.

Taking into account the legislative alterations of 2013, one reused in 2015 the same questionnaire with the partner Artemanhas (the only partner in the group of schools), so as to assess the implications of the new legislation in the operationalization of the groups of schools of Cascais. Finally, one makes the correlation of the answers given by the enquired in the various dimensions in order to assess the relation between them and the triangulation of the results obtained through all the instruments of data gathering.

## **6 – General conclusions**

Approached the end of this research it was important to provide the general conclusions of the study, despite the fact that the object of study be regulated by internal and external dynamics, firstly by the ministry, with the publication of successive and constant legislative measures and, secondly, by constant adaptation that these same measures lead school managers and actors on the ground to take within the limits conferred by their weak autonomy.

It is therefore mostly within these assumptions that lies the little feasibility of widespread application of the concept of full time school (FTS) implemented in group of schools of Alvide to other similar contexts.

The implementation of the FTS wasn't an easy or peaceful process. Its genesis and foundations were planned and structured as a process thought outside the schools to be applied inside them.

The main reasons and virtues of the FTS program, as advocated by the government, was widely covered in the theoretical context of this work. It was important to know, however, the processes of its practical implementation and the effects felt in the daily life of schools, its actors and the families involved.

Many have been the researches and studies carried out in order to understand the relevance and purpose of the FTS achieving very different conclusions, which leads to presume that it isn't a topic of easy consensus but, and perhaps because of it, it continues to arouse much interest.

Many and differentiated were the "implementations" of the FTS throughout the country. From an almost hostile beginning in most educational institutions, to a controlled flexibility on the routines acquired over the years (and centuries) in primary education, the appropriation and integration of its concept within an established community and regulated (often by hidden or implicit norms of the routines), there are several examples of implementations that went well and not so well.

Having been a process imposed by the Ministry to schools and groups of schools, there were many aspects of formal structure and even pedagogical and programmatic design, challenged from its inception by teachers (especially those of the primary school) until then accustomed to routines unchanged by years of educational practices, supported on formal learning and ruled by behavioural parameters poured in the rules and regulations adopted by the schools.

One of the most challenged aspect was the implementation of the "study support" area attributed to the classroom teachers, that was interpreted as a forced use of the schools human resources by the government in order to be able to fully implement a FTS up to 17h30 p.m..

In fact, being this area, expressly mentioned as extracurricular in the regulations, allocated to classroom teachers, increased their time in activity at school and therefore failed to collect their understanding and support either for its real need and for any objective relevance to its concept as a time for classroom teachers supporting students with learning difficulties (as it was considered an area outside the curriculum), although in most cases, this time has been effectively a temporal space of content teaching continuity.

On the other hand, because the normative only mentioned minimum and maximum week time limits for its duration, school directors throughout the country distributed the workload differently leading to very dissimilar implemented times that could range from 30 minutes' sessions three times weekly to an one hour sessions twice a week or even one hour plus another half an hour twice weekly.

On the other hand, the opening of the schools to other professionals, particularly linked to the arts, music and expressions, that were strangers to the long-rooted

dynamics of the school, with no "pedagogical preparation" and proposing ludic-expressive and communicative activities within the game and playfulness philosophy, was seen as a destabilizing threat of the good implemented routine and enforced rules of behaviour. In fact, in most schools, the entry of these professionals was not assumed as an added value to the integral formation of the student as it was often confused and even equated as a pledge of dissonant behaviour towards the adopted rules and full time "prank" encouraging activities.

For the smooth implementation of the FTS in schools, by the teachers, adaptation and use of school spaces and materials also constituted a serious obstacle to its effectiveness in the early years. With the exception made for recent school constructions or those who have undergone renovation works, the majority of the school buildings did not include infrastructure adapted to the curriculum enrichment activities as it they have been built during the dictatorial government of "Estado Novo" and, as explained in this research, the regimen did not conceive the school as a place of integral and harmonious formation of citizens with transversal areas to the formal learning, which was minimized by political interest to learning basic and functional reading, writing and arithmetic.

The "invasion" of the classroom space and the use of materials by the extracurricular activities (ECA) teachers raised issues related to the entrenched role of the classroom teacher as the class sovereign manager that was not used to share spaces and possessions, less he was used to share teaching practices in conjunction with professionals of "less noble areas", which led to a low acceptance of these professionals and consequently the installation of an initial malaise climate among all.

The concept of "group of schools" as a whole is then brought to the forefront of the discussions and the pedagogical relevance of extracurricular activities as a transversal curriculum enrichment time, debated internally as an added value tool in the integral formation of the student.

An extended time for both parties to the assimilation of philosophical, social and political concepts need to implement the FTS was necessary. The assimilation, development, adaptation and overall implementation time is still done today within the different rhythms of each educational institution and partners and the

practice of coordination between the actors of the two times hasn't yet being widespread.

At least of one aspect everyone will be aware: the tutelary implementations of any educational project when drawn on theoretical framework, will not correspond fully to the concept on which it was based neither to the applicability of its universal rules poured in their texts. Because any implementations will always have the need for actors. And these actors need to have a set of preconditions that will lead them to implement whatever is in line of implementation. They need to be motivated, participative and, above all, identified with the projects.

Each group of schools, depending on their motivations, perspectives, objectives and targets, looked to the FTS and the ECA programs in its very particular way on a scale of identification that can easily reach opposite scores.

This research was done around the work done on the implementation of the FTS in a group of schools, newly formed and looking for its new identity forcibly built by the Ministry. And as we all know, first we need to know ourselves in order to be able to do. Knowing ourselves, we know our strengths and weaknesses, we know what we are able to accomplish and what we cannot, and who we are and what we want. The knowledge of ourselves enables us to plan.

The group of schools of Alvide has begun, from scratch, the difficult path of self-knowledge in order to better meet the needs of its students without dissociating them from their family, social and cultural institutions.

The FTS already implemented in the primary schools of its new territory obeyed different rules one from another because they previously belonged to different groups of schools. There was a necessity for unification procedures and rules. The schools had to be equipped with a new identity nature that could gather within, all existing contextualization.

The endeavour to begin the identity construction work exactly by the weakest and decontextualized part, the ECA, was regarded as challenge and an opportunity.

It is studied and debated a different concept for FTS operation. The group of schools of Alvide intended to enhance FTS activities as a real enriching vehicle for the curriculum and a tool of comprehensive formation for the students,

contributing to their success as citizens imbued with varied and multifaceted knowledge. The school aim was to equip students with all the tools available in both curricular and extracurricular times.

In order to operationalize such a bold measure, it was necessary to proceed first with the appropriation of the ECA program and adapt it to the new constituted reality. It was necessary to motivate for this appropriation and its practical implementation through information, dialogue and consensus the whole educational community.

The implementation of a new conception of FTS in the group of schools, began with the adoption of simple strategies that went more ambitious, in a crescendo of interconnection as soon as the previous ones were incorporated and established in a kind of puzzle where one piece only stands itself and shows all its functional capabilities, when accompanied by the others.

All implemented strategies aimed on one side to the unification of the school and integration of all its teachers, students and other staff and, on the other side as a bet in quality educational offerings, adopted at one sole voice by all teachers.

The involvement and sense of belonging were reflected in all implemented strategies as well as the valorisation of each individual action and contribution to the whole.

Although all paths contain mishaps and unexpected issues, it can be concluded that, in general, all the strategies implemented have achieved the desired effect and often surpassed it or have been adapted in order to become more effective as the situations evolved, due to the participatory and active role that all partners have adopted, starting, of course, by the group director.

Existed and still exists (in 2015) an active complicity that links all actors, from the promoter, to the partner organizations and the main actors of the change: the teachers, the parents, the students and the operational assistants who, in every day, reinforce common synergies to articulate, program and project school activities together, despite the significant legislative changes that affect ECA teachers as well as classroom teachers that also saw their permanence in schools increased.

It's worth of mention the dedicated work of parents' associations in favour of the school and the school community, the ECA teachers in committing voluntary and disinterested time to students, colleagues and to the activities proposed, the classroom teachers in their laborious and daily work of joint coordination and effective collaboration in cross curriculum projects, the partner entities always available to accept new challenges, although adapting to new legislative requirements without neglecting the quality of its work, the promoter that has adopted an acceptance and sponsorship attitude for different projects that promote well-being and the quality of learning in students, the operational assistants that are fully collaborative with the teachers and parents and lastly the director of the group of schools that seeks, with his work, the construction of an unified educational territory, differentiated by positive and where the educational work is done by the inclusion of all its members as a "learning community" that share and work together to achieve the same goals.

One can conclude that the implementation of the pedagogic strategies and their effectiveness in everyday school life is a visible and rooted reality and, above all, it's experienced in full by all actors, and that they have, largely, structured collective work, contributing to the very own identity of this group of schools and unquestionably to the FTS successful development.

All the objectives proposed for this research were achieved, motivated by the investigative commitment and contextual monitoring of the investigator and the cooperation and interest of all actors with their enthusiastic contributions.

In order to specify further the conclusions that this research has accomplished, an individual approach to the designed objectives will be made on the following paragraphs as well as the following points of this chapter will register a brief approach to the implications and future lines of research that this work has generated, and the limitations experienced during its realization.

Objective 1: To know the presuppositions to the philosophy of action.

During this research it was concluded that the presuppositions that rooted the philosophy of action of the group of schools of Alvide were based on the aim of being able to provide a quality, comprehensive and universal educational service

based on the good practices of their actors. To meet this goal, the first assumption was based on the "construction" of its new identity. In fact, the then secondary school with 3rd cycle of Alvide lived times of great and profound changes and adaptations, marked not only by its constitution as the group of schools' main school but also by the inclusion of the 2nd cycle of basic education in its premises. It took an effort of concerted and unification work, undertaken by the its installing commission group, with all actors, towards the construction of a true vertical group of schools, that offers a stable and quality educational process to its students since the first years of schooling and at the same time that would be integrator and intervening, adapt the routines and concepts established in each school in order to be able to provide an educational vertical line in a concerted and joint action of all.

Objective 2: To know the criteria applied to the design of the strategies implemented in the 1st cycle of basic education for the AEC.

In conclusion, in order to have a quality educational offer effectively implemented, the group of schools had to know the contextual reality of each school, motivate its actors for the appropriation of the concept of "school as a whole" and integrate the current practices the joint programming, the joint coordination and the projection of all actors as an everyday reality. After an intensive study in the seizure of the contextual and human reality of their schools, the then installing commission conclude that would be necessary to design and implement in phases (for five consecutive school years) differentiated pedagogic strategies impregnated with an integrating and unifying nature, complementary and enriching one to another. The option for phased implementation of the strategies constituted the asset of its effectiveness because the actors had space and time to discuss, consult each and take full appropriation of the strategies in order to power them and applying to their educational settings. By the observations either in person or by the analyses of the provided documentation, it is clear they the pedagogical strategies implemented have restructured the life of the primary schools belonging to the group of schools of Alvide on a such way that their

application has become standard practice and in some cases, essential to the functioning of schools and the educational community they serve.

Objective 3: To know how the strategies were assimilated and incorporated into the school routine by the various actors in the field.

By the observations either in person or by the analyses of the provided documentation, it is concluded that the performance of the strategies constitutes an integral part of the daily life of the schools. Without the intention to turn this conclusions chapter into a comprehensive document analysis, a few of the outstanding examples that can be considered structuring for the success of the FTS in the group of schools will be, never the less, registered:

- ✓ From the first year of implementation that all teachers are treated as such and all teachers of the ECA have access to school councils, participating whenever they can (given that it is an unpaid time and dependent on personal and pedagogical motivations of each teacher, one concludes by the meetings minutes that participation in the school councils is remarkable), the department councils are attended by the coordinators of the ECA and as well as the introductory meetings of the new school year, both to parents and new colleagues, what transpires a sense and unity image of the teaching staff in a full time school while values all activities within its context.
- ✓ Parents participate, whenever required or requested, in school councils where they can provide feedback and suggestions about future activities, and contribute either to the activity annual planning (AAP) of the schools or with their collaboration in thematic classes where their experiences are relevant (such as the professions classes) transpiring an image of closeness and connection between school and family.
- ✓ Regular meetings for supervision and evaluation of the ECA are held between the director, the promoter and the various coordinators of all schools. Although the promoter entity carries a continuous monitoring

work of the ECA evolution in each school group and provide joint brainstorming meetings, the group of schools of Alvide continues to promote the final of the school year meetings with all actors which constitute moments of evaluating the practices developed during the school year and, at the same time, are the starting point for program organization of the following year. On the other hand, the director maintains the inter-sessional meetings during each school year and whenever necessary at the request of any party to solve emerging problems or implementation of considered important measures.

- ✓ A fluid communication system was implemented that uses dedicated channels for its purpose. It was assigned to each teacher and operational assistants an electronic address used daily by the director of the group for the communication of relevant information to all actors and partners, using an "internal communication form". The use of email is widespread in formal communications between all actors (teachers, coordinators, director, parents' associations, partners, promoter and operational assistants), it is also extensively used the phone communication for more urgent nature contacts. Informal contacts are also a visible and constant reality among all partners.
  
- ✓ All school materials and spaces are used by all regardless the area or time the teacher is working and are often used in joint projects of both times, for example in the recent curricular area of "complementary offer" in which the ECA actively participate as in the case of "creative writing" for the 2nd grade.
  
- ✓ A domiciliation of the ECA teachers was achieved in over 50% of its effectives up to the 2013-2014 school year, which has dramatically decreased with the publication of legal regulations as from 2013.

- ✓ Horizontal and vertical articulation transversely to the curriculum are performed between all the actors of all levels of education. In this field, it should be registered the dedicated work of librarians' teachers of the main school in the dissemination, development and cooperation of activities and reading projects in the primary schools, as, for example, the organization of the reading week in each school and most recently the innovative project "audio-book" initiated in primary school and participated by students and teachers of the group. This project included the production of six poems by primary level students of several schools (including kindergartens), subordinated to the unifying theme of the group "Words of the world," musically composed by a primary school teacher (composer and author) and recorded (in the main school radio studio) by all students and teachers. In addition to recording an album, the book features illustrations from the students themselves and counts with the participation of two renowned authors in Portugal who contributed to the project. There are many examples of vertical and horizontal articulations promoted by the group director either with the participation of students from socio-cultural courses in primary schools and kindergartens, as with the participation of students of the primary level and pre-school level in science, physical chemistry and geography laboratories promoted by the main school. All students attend the already traditional fair game promoted annually by the group of schools as well as they participate in sports competitions with the ECA teachers' active contributions.
  
- ✓ The study field trip of two days for the 4th grade students is held every scholar year and is participated by ECA voluntary teachers as well as this teacher participate in other field trips and scheduled activities during curriculum time.
  
- ✓ Primary level class councils are a rooted and structuring practice of collective work and are participated by all teachers involved in the same

class. In order to gather all the actors on the council, the director had to adapt the meetings schedule after the publication of the recent legislation.

Objective 4: To assess the effects produced by the implementation of the strategies in the relations and articulatory work of all actors and the learning processes in each of the schools.

By the observed, the implementation of strategies has restructured the concept of “whole school” leading its actors to incorporate into their daily practices instruments of articulation, coordination, joint programming and projection. Many are the cross designed curriculum activities performed by all teachers together: the workshops of creative writing, scientific workshops, moments of storytelling during curricular times conducted by the full-time coordinator of the ECA in EB1 / JI de Alvide that visits all primary and preschool schools in articulation sessions with the academic syllabus, the active participation of teachers of the ECA in the design and organization of festive dates, proposed by curricular times .The contribution of teachers, partners and parents to the AAP of each school, that strengthen the sense of belonging and important contribution and their implication in the activities scheduled during the curriculum time on each establishment. As a note of interest, in the scholar year 2015-2016 the director of the group wants to introduce a new strategy that involves the presence of each class parent’s representative in the class councils thus creating another moment of full cooperation with the school.

Objective 5: Know how have adapted either the group of schools, either the partners to the successive regulatory changes.

The recent legislation created a devastating storm into the “construction” of the group FTS educational model, which was thought out and based on the initial 10 hours per week. Nevertheless, both the partner as the director endeavour every effort to pursuit the quality of education offers, strongly shaken by the fluctuations on the ECA teachers group and the deconstruction of the domiciliation of the same group previously achieved. One of the objectives of both the director and current partner is the non-schooling of extracurricular times and the continuity of

the recreational and expressive activities offer. In order to achieve that, in the academic year 2013/2014, a flexible timetable for both curricular and extracurricular teachers was implemented but this new scenario contributed to the substantial alteration of part of the existing routines and synergies. Because it reveals to be a destabilizing factor, the director and partner decided to return to the previous time alignment (without flexibility) which replaced, in part, the existing climate of coordination and cooperation that, however, was severely shaken by the reduction of the times of the ECA (already mentioned in this work). It remains, however, the spirit of integration, articulation and cooperation already deeply rooted to the extent that its continuity go on to the new arriving ECA teachers.

### **6.1 - Implications and future lines of investigation**

In close articulation with the direction board of the group of schools of Alvide, as mentioned previously, its mathematics and information and communication technologies (ICT) departments have cooperated in the analysis of the results of the quantitative questionnaires, particularly upon the application of the questionnaires to the test group, assessing and measuring their internal consistency and then the analysis of the final data.

The first results were presented to the direction board with the dual purpose of reporting on the course of the investigation and engage all the decision taking actors in the research. This strategy has proven to be constructive for the research work since the direction board of the group asked the researcher to authorize the consultation of the final results as a reference work tool for the self-assessment team of the group of schools. Granted the authorization, the results were studied by the self-assessment team as a reference document, providing the team with a wider and detailed information about the reality of the primary level on both curricular and extracurricular times, and about the implementation and management of the FTS. Both direction board and the self-assessment team considered the document submitted as a structuring one for the further action taking onto the primary level schools.

Furthermore, the qualitative questionnaires applied to the partner organization, was a source for reflective field on some practical improvements and implementation of complimentary measures. The partner entity named in each school, one of his teachers as a direct link between ECA teachers and other actors in an attempt to bridge the absence of the previous field coordinator.

From the reapplication of the qualitative questionnaire in 2015, the pedagogic coordinator of the ECA, taking into account the volatility of their teachers group, strengthened the training times for each new teacher, focusing much of this time in explaining the integrative philosophy of the group of schools, at the same time that reinforced his field supervision times.

It seems almost unavoidable future studies on the effects of the new legislation and, most likely, on the effects of the future one. In fact, recent regulations have been pointing towards the full absorption of the FTS by the school domains (it is noticed that the 3rd graders, from 2015 to 2016 have seen the increase of their curricular time to 27h weekly and the decreased to 3h of their extracurricular weekly times and that in the academic year 2016-2017 the same measures will also be applied to 4th graders), which implies important implications in the management of time and curriculum in the primary school that will produce still unpredictable effects in the various fields of the already so shaken initial implementation of the FTS in Portugal, that stands a risk of "schooling".

Therefore, several are the hypotheses of possible future research lines. Hereunder, some examples are registered:

- The impact of the legislation on the “schooling” of the extracurricular time (by hiring unemployed class teachers);
- The concept of the “sole teacher” role in the primary level schooling, taking in consideration the addiction to the curriculum of subjects not taught by the class teacher (for example the English language);
- The co-teaching in the primary school level;
- The overlapping areas of expressions of ECA in the curriculum of the 1st cycle;
- The effects on FTS upon educative delegation competencies to municipalities;

- The future of FTS partnerships affected by the extracurricular time reduction;
- The group of schools' autonomy issue, regarding a yet centralized and normative system;
- The municipalisation of education and the issue of school autonomy.

## **6.2 - Study limitations**

As in any study of this nature, the researcher is faced with a set of constraints that can influence the course of it. Two of the biggest limitations occurred from the factor time and availability from both the investigator and the other actors. In fact, these two constraints often hampered the progress of the investigation and even led to the option of replacement of interviews to the partners and promoter for qualitative questionnaires with extended time limit for response, that in some cases, exceeded one year. On the other hand, a major limitation to the study was often embodied in the normative flow issued by the Ministry which considerably alter the study object. We recall the decrease of the activities times, initially designed for 10 hours weekly that decreased to 5 hours in a first decision and to 3 hours for the 3rd grade in a second decision. These reductions led the investigator to the necessity of redirection the study with the reapplication of the questionnaires to the coordinators to be able to infer about the continuing centrality of the main objective of the study. Finally, it was felt the limitation that follows from the very own nature of the study, as by being a case study its conclusions cannot be generalized to the universe of the country's schools. Given the specificity of the FTS implementation option in the group of schools of Alvide, it seems hard to find a similar context in the country to implement the same strategies. Although existing, the limitations were not an impediment to the realization of this research, and in some cases, they directed to the choice of viable alternatives.

## **Introdução**

É indiscutível que a escola pública em Portugal tem sido campo fértil de estudos e acesos debates, tanto por parte de nomes consagrados da área da educação e do conhecimento científico, como do comum cidadão que para ela olha.

Hoje debate-se a escola pública por uma quantidade de razões que nos levam a indagar o porquê de ela constituir temática tão viva e central na vida de muitas pessoas.

De facto, a escola pública está muito presente no quotidiano da população mais atenta, entra-nos pela casa dentro em cada noticiário e raras vezes pelas melhores razões.

Raras são, de facto, as vezes que se noticiam boas práticas ou bons exemplos. E perguntamo-nos, porquê? Será que a escola pública não tem exemplos dignos de referência noticiosa? Será que sempre se falou depreciativamente dela?

A escola pública ao longo dos anos da sua existência serviu de bastião aos sucessivos governos dos mais variados regimes, sempre impregnada de um enorme simbolismo: a instrução.

Instruíam-se, somente, os nobres na idade média, instruíam-se todos no tempo do Marquês de Pombal aquando da implementação da instrução primária pública, instruíam-se o sentido crítico da população durante o liberalismo e durante o período da primeira república quando ainda sopravam ventos que anunciavam uma nova era e instruíam-se as massas no tempo da ditadura em modo controlado.

Com o advento da revolução democrática de 1974, a sociedade transforma-se e a escola pública passa a ser olhada de forma diferente. Liberta-se do jugo ditatorial e assume-se como democrática, aberta e formadora. Foi necessário travar ímpetos que extravasavam liberdade e democracia e é publicada primeira Lei de Bases do Sistema Educativo que pretende regular o que ainda estava desregulado.

A centralidade das decisões passou da breve escola democrática e aberta para o poder instituído e assim permanece até hoje.

Pese embora alguns laivos de autonomia apregoados aos sete ventos nas normas e regras impostas, a escola pública continua a ser, na sua essência, gerida pelo poder legislativo dos vários governos que a revolução viu nascer.

A recente (2011) crise mundial precipitou uma série de medidas económicas que já vinham a ser implementadas, embora de modo leve e faseado. Sempre se sentiu nas escolas públicas portuguesas a falta de verbas e meios, com a exceção de um ou outro momento mais abastado das finanças públicas. No entanto, agora, o impacto das medidas de austeridade afetava tudo e todos e a escola pública não era exceção.

Se, por um lado a escola pública se debate com a escassez de meios humanos e materiais, por outro debate-se com uma exigência galopante em que objetivos e metas são definidos milimetricamente e os resultados escrutinados.

Não é só o poder que exige da escola pública, a sociedade também. E ela adapta-se às novas exigências sociais. Passa a ser olhada como instituição não só de instrução e formação, mas também social e humanizadora. Recebe todos e a todos dedica o melhor que sabe e faz.

A adaptação na escola pública passa por oferecer um serviço educativo que se quer de qualidade para todos obrigatoriamente até ao fim da escolaridade obrigatória legislada. Mas também passa por se adaptar às exigências da sociedade moderna e aos tempos das famílias trabalhadoras.

Paralelamente a uma exigência de sucesso educativo, a escola pública (particularmente a escola primária pública e o ensino pré-escolar público), passa a oferecer jornadas de dia inteiro com a introdução dos tempos extracurriculares, até então providos por entidades privadas a quem pudesse pagar.

A escola primária pública passa de novo a ser inovadora, a ter centralidade e valor acrescentado, ou, pelo menos, assim é propagandeada. Uniformiza um novo modelo educativo centrado nela e na premissa da igualdade de oportunidades para todos e passa, em parte, a ser gerida pelo poder local que se entende de maior proximidade.

É criada a escola a tempo inteiro (ETI) com a implementação no ano letivo de 2005-2006 do programa da generalização do ensino do inglês (até então ao alcance só de uma minoria com posses) no ensino primário para os 3º e 4º ano.

Como todos os programas, também este colhe críticas e elogios, mas as famílias dos seus, agora alunos a tempo inteiro, agradecem e o sucesso do programa abriu portas para a generalização do ensino do inglês, a par com outras atividades, a todos os anos do 1º ciclo do ensino básico. A escola primária pública desempenhava agora também o papel social que já tantos reivindicavam.

Com a implementação da ETI, a escola pública primária sofre alterações estruturais de fora para dentro. Os seus atores veem-se confrontados com a entrada de novos profissionais para novas áreas do saber e do fazer. A monodocência é ameaçada e teoricamente desconstruída. Os professores perdem os modelos habituais e a transformação é inevitável. A escola abre-se em período alargado e criam-se tempos distintos entre atividades curriculares e atividades extracurriculares e todos, sem exceção, são incentivados à sua frequência.

As escolas da mesma área geográfica agrupam-se para melhor se definirem em modelos pedagógicos comuns e, logo depois, reagrupam-se em modelos verticais que assegurem a continuidade do mesmo modelo pedagógico aos alunos: são criados os agrupamentos de escolas verticais.

A, até então, empedernida gestão pedagógica da escola primária pública passa a ser uma competência das direções dos agrupamentos que se veem confrontadas com a implementação da ETI e a sua gestão.

Muitos foram os agrupamentos de escola que se demitiram, enquanto puderam, da ingerência nos assuntos dos tempos extracurriculares, renomeados agora para Atividades de Enriquecimento do Currículo (AEC).

Mas alguns foram os que se apropriaram do conceito e o integraram na sua gestão.

É precisamente sobre os que, apropriando-se do conceito imposto, o conseguiram adaptar e fazer funcionar enquanto um todo de oferta educativa, que este trabalho de investigação se debruça.

O agrupamento de escolas de Alvide, sediado no Concelho de Cascais e constituído no ano de 2007, incorporando, na então escola secundária com 3º ciclo de Alvide, três escolas primárias (1º ciclo) oriundas de agrupamentos de escolas de duas freguesias do Concelho e dois jardins-escola, é conhecido como caso de sucesso na integração da ETI nas suas escolas do 1º ciclo.

Pretendeu-se, com esta investigação, conhecer a fundo este caso de sucesso, as suas origens, o caminho percorrido, os obstáculos transpostos e os instrumentos utilizados na construção de uma comunidade educativa forte, coesa e eficaz.

Pretendeu-se conhecer as estratégias utilizadas pela direção do agrupamento e adotadas por todos os seus atores para a implementação de uma ETI de qualidade onde a articulação entre eles é fundamento estabelecido.

Estruturou-se esta tarefa investigativa em objetivos concretos, conducentes a respostas válidas:

Objetivo geral:

- Inferir sobre a influência das estratégias pedagógicas implementadas nas atividades de enriquecimento curricular pelo agrupamento de escolas de Alvide, junto dos diversos atores implicados e o sucesso da sua implementação.

Objetivos específicos:

- Conhecer os pressupostos deram origem à filosofia de ação;
- Conhecer os critérios que presidiram ao desenho das estratégias implementadas;
- Conhecer o modo como essas estratégias foram assimiladas e transpostas para a rotina escolar pelos diversos atores no terreno;
- Aferir sobre os efeitos produzidos pela implementação das estratégias nas relações de trabalho, de articulação e aprendizagem em cada uma das escolas;
- Saber como se adaptaram quer o agrupamento de escolas, quer os parceiros às sucessivas mudanças normativas.

E foram construídos instrumentos que produzissem dados que conduzissem a conclusões provadas.

No entanto, antes, havia que contextualizar toda esta investigação e rever todo um manancial de literatura sobre o ensino, a escola pública primária, a escola a tempo inteiro e a suas gestões e implicações.

Estrutura-se este trabalho em capítulos que tratam de duas partes distintas: o marco teórico e o marco empírico.

Assim, iniciando o marco teórico, no primeiro capítulo tratar-se-á da temática relacionada com a educação em Portugal e as políticas educativas onde são abordados temas como a evolução do ensino em Portugal; o Ministério que tutela a educação e a sua orgânica; as políticas educativas para o Séc. XXI, a autonomia das escolas, a criação dos agrupamentos de escolas e a descentralização das políticas educativas no poder local.

No segundo capítulo abordar-se-ão as políticas educativas para o 1º ciclo do ensino básico; a problemática da ETI e o papel das autarquias na gestão da escola pública, no que se afigura ser um dos capítulos teóricos centrais desta investigação.

No terceiro capítulo, abordar-se-á a questão dos tempos educativos curriculares e não curriculares, o seu conceito, a sua gestão, as diferenças entre ambos e a problemática da tendência “escolariza” de algumas AEC.

No quarto capítulo tratar-se-á da problemática da implementação da ETI na escola pública, os seus momentos legislativos mais marcantes e as dimensões educativa, política e administrativa da ETI, naquele que será o outro marco teórico central para este estudo.

A partir do quinto capítulo iniciar-se-á o estudo empírico com o enquadramento metodológico da investigação, a caracterização do campo de investigação (capítulo sexto), a caracterização da amostra (capítulo sétimo), a análise de conteúdo dos resultados (capítulo oitavo), a análise dos resultados qualitativos dos questionários (capítulo nono), as conclusões da investigação (capítulo décimo em português e capítulo décimo primeiro em castelhano), a sugestão de futuras linhas de investigação, já que a temática abordada, por ser dinâmica e

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

dependente da sua normalização superior, constitui um campo de investigação que se afigura fértil no futuro. Finalmente e ainda nos mesmos capítulos, são descritas as limitações experienciadas por esta investigação.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

## Capítulo I

### A educação em Portugal e as políticas educativas

*“Eduque-o como quiser; de qualquer maneira há-de educá-lo mal.”*

(Sigmund Freud)

## **1. De um ensino escolástico a um sistema educativo**

A primeira Lei de Bases do Sistema Educativo Português a ser implementada, Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, no seu Capítulo I, Âmbito e princípios, Artigo 1º Âmbito e definição, nos seus pontos 2, 3, 4 e 5 estabelece por definição, organização, área de influência e coordenação do sistema educativo português o seguinte:

*“2 - O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.*

*3 - O sistema educativo desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas.*

*4 - O sistema educativo tem por âmbito geográfico a totalidade do território português - continente e Regiões Autónomas -, mas deve ter uma expressão suficientemente flexível e diversificada, de modo a abranger a generalidade dos países e dos locais em que vivam comunidades de portuguesas ou em que se verifique acentuado interesse pelo desenvolvimento e divulgação da cultura portuguesa.*

*5 - A coordenação da política relativa ao sistema educativo, independentemente das instituições que o compõem, incumbe a um ministério especialmente vocacionado para o efeito.” (in Lei de Bases do Sistema Educativo Português: pp 3068 e 3068).*

Por definição teórica, o sistema educativo de um país engloba todo o conjunto das estruturas que orientam, decidem, regem e prestam o serviço educativo desse mesmo país.

Essas estruturas criam-se e desenvolvem-se a partir das leis gerais da educação. Estas, ao explicitarem todos os elementos, áreas, atribuições e serviços do edifício educacional, regulam as políticas nacionais da educação propostas para dar a resposta educativa no tempo histórico e social em que são implementadas. Todo o conjunto de componentes que idealizam, regem, aplicam, supervisionam e avaliam a educação bem como o conjunto das infraestruturas materiais e os recursos humanos, são partes integrantes do sistema educativo.

Por ser uma criação do homem, o sistema educativo é um sistema artificial na sua origem, que interage com os restantes sistemas sociais, e tem como principal objetivo permitir que toda a sociedade receba o mesmo tipo de educação e formação ao longo de sua vida (através de um currículo único: o currículo nacional). Arroiteia (1991) sublinha as interligações e interdependências do sistema educativo:

*“Não podendo situar-se fora de um determinado contexto político, económico e social, o sistema educativo deve, antes de mais, ser considerado como uma rede de interações complexas, que o obrigam a ter em conta a realidade social envolvente, de forma que este não seja considerado como uma ilha no seio dos restantes sistemas sociais.”*  
(Arroiteia, 1991: p 55).

São características gerais dos sistemas educativos: serem abertos ao meio, já que com ele se relacionam; serem sistemas compostos, por integrarem outros sistemas e subsistemas; serem sistemas probabilísticos, por serem vulneráveis a fatores imprevisíveis ou pouco previsíveis; serem sistemas dinâmicos, já que evoluem nos espaços temporais, sociais e culturais; serem sistemas relativamente estáveis, por terem alguma capacidade de resistência a fatores de perturbação externa; serem sistemas de regulação eclética, já que possuem alguma capacidade de auto governação e regulação mas dependem, na maior parte, de fatores externos; serem sistemas sociais, por serem constituídos por e para pessoas e serem sistemas conceptuais, já que estão fundados em ideias e raciocínios e em regras, normas e instruções.

Ao analisarmos, ainda que sucintamente, a educação em Portugal (e os seus sistemas (?) ou estruturas educacionais), verificamos que até ao Séc. XVIII a mesma sofreu poucas reformas, sendo esmagadoramente de cariz escolástico e a cargo da igreja<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Em síntese: no Séc. X surge a primeira escola de latim, no Séc. XI é criada a primeira escola junto à Sé de Coimbra, no Séc. XIII, em 1288 em Lisboa, é fundada a primeira Universidade designada por “Estudos Gerais” que substitui o ensino das escolas episcopais e conventuais, no Sé. XVI, no reinado de D. João III é fundado o Colégio das Artes em Coimbra com cursos superiores e escolas menores no mesmo estabelecimento. Já durante os Séc. XVI e XVII o ensino em Portugal, com exceção da Universidade de Coimbra, é totalmente gerido pelos Jesuítas que criam colégios em todo o país.

No Séc. XVIII, com a queda e expulsão do Jesuítas, verdadeiros detentores do parque escolar e da rede educativa em Portugal, o Marquês de Pombal, ministro do rei D. José I, dá início, em 1759, à primeira grande e sistematizada reforma educativa que culmina em 1772. Durante essa reforma (pombalina) foi criada uma vasta rede de escolas menores e foi criado o ensino primário oficial que se estendeu aos domínios ultramarinos. Foi criado, numa iniciativa inédita em toda a Europa, um imposto denominado de “subsídio literário” para financiar as despesas com a educação. Em 1759 foram criadas as escolas régias que dariam origem ao ensino secundário e em 1771 o Marquês de Pombal fundou o Real Colégio dos Nobres destinado à instrução dos filhos da nobreza para que pudessem, posteriormente, ocupar altos cargos no Estado.

No reinado seguinte, o de D. Maria I, o ensino voltou para as mãos dos religiosos e, a maior parte do ensino elementar e médio foi ministrado em conventos. Foi ainda neste reinado que se criou o ensino feminino e foram instituídos em Lisboa os lugares de “mestras de meninas”.

Em 1820 com a Revolução Liberal, a nova Constituição, referindo-se expressamente ao ensino, aponta a adoção de medidas pragmáticas de carácter pedagógico. É disto exemplo o decreto intitulado “Regulamento Geral da Instrução Primária” de 1835 que constitui, em si, a primeira grande reforma do regime constitucional. É também criado o Conselho Superior da Instrução Pública para resolver o problema da administração dos assuntos relativos ao ensino.

Em 1836 são publicadas as reformas da instrução primária, secundária e superior. Na instrução primária foi introduzida a ginástica e a implementação da “escolas de meninas”. Na instrução secundária, deu-se a criação dos liceus, um em cada distrito e dois em Lisboa.

No ensino superior, e pretendendo acabar-se com o monopólio da Universidade de Coimbra, criam-se as Escolas do Ensino Superior de Lisboa e do Porto. São igualmente criadas duas escolas especiais: a Escola Politécnica de Lisboa e a Academia Politécnica do Porto.

Em 1884 é publicada uma segunda reforma do ensino, que divide a instrução primária em dois graus e organiza as Escolas Normais de formação de professores.

A partir desta segunda reforma e ao longo dos anos, várias alterações foram implementadas como a criação, pela primeira vez, de um Ministério da Instrução Pública, a criação de Escolas Normais femininas em Lisboa e no Porto e a fundação de escolas comerciais e industriais e de escolas de desenho industrial.

Em 1888, são criados os primeiros liceus femininos que só mais tarde viriam a ser implementados.

Em 1894 dá-se uma nova reforma do ensino primário ao mesmo tempo que se projeta a criação de escolas dedicadas ao ensino infantil e de cursos destinados a adultos e deficientes. No entanto, a reforma mais importante dá-se no ensino secundário que é organizado num curso geral de cinco anos seguido por mais dois anos de ensino complementar, substituindo o antigo sistema de classes pelo novo sistema de disciplinas.

Com a implantação da república a 5 de Outubro de 1910 o ensino e a educação sofrem, desde logo e mesmo antes da aplicação de qualquer reforma, com a extinção e exílio das ordens religiosas (nomeadamente a da Companhia de Jesus). É posto de parte o ensino da doutrina cristã nas escolas primárias e a disciplina de Teologia no ensino superior, sendo ainda retirada a tradicional e centenária autonomia de que as universidades gozavam.

Preocupados com a alta taxa de cerca de 70% de analfabetismo que grassava por Portugal, os primeiros governos da República iniciam a promulgação faseada de grandes reformas para os vários graus de ensino. De salientar, no entanto, a forma dispersa e parcelar com que grande parte da legislação foi publicada. Assinale-se, ainda, que uma parte significativa das reformas legisladas não foi implementada no terreno devido, por um lado, à instabilidade política e social do país e, por outro, à sua difícil situação económica.

Mesmo assim, em 1911 enceta-se a reforma do ensino primário que engloba o ensino infantil e o ensino normal primário. Por detrás desta reforma estão dois nomes de reconhecidas qualidades pedagógicas e literárias: João de Barros e João de Deus, este último o autor do famoso método de aprendizagem da leitura “a cartilha maternal” usada até à década de 30 e fundador do ensino infantil particular com a criação de “jardins-escola”, um conceito ainda hoje existente. No ensino universitário são criadas as Universidades de Lisboa e do Porto e volta a ser-lhes concedida a sua autonomia. No ensino comercial e industrial, destaca-se o desdobraimento do Instituto Industrial e Comercial de Lisboa em duas escolas distintas: o Instituto Superior Técnico e o Instituto Superior do Comércio. No ensino secundário, é posto em prática o princípio da coeducação, embora com restrições<sup>2</sup>, todavia a sua implementação só tem lugar em 1917 e 1918.

Em 1913 dá-se a criação, desta vez com carácter definitivo, do Ministério da Instrução Pública, que tem por grande objetivo o combate ao analfabetismo e traz, para a sua dependência, os serviços das Direções Gerais da Instrução Primária, Secundária, Superior e Especial, além das escolas até então dependentes da Direção Geral do Comércio e da Indústria.

A partir do golpe militar de 28 de Maio de 1926, o ensino sofre grandes alterações de cariz ideológico com a criação do que ficou conhecido como a “escola nacionalista” baseada numa forte doutrinação de carácter moral e que se estende até aos anos pós guerra. Nesta fase, o combate ao analfabetismo deixa de ser considerado prioritário, já que a ignorância da leitura e da escrita evita, na perspetiva do governo, a contaminação de doutrinas consideradas perniciosas e desestabilizadoras. Os programas escolares são reduzidos à aprendizagem básica, é proibida a coeducação e é reduzido o ensino primário. Extingue-se ainda o complementar e as escolas normais superiores, e criam-se nas regiões rurais os “postos de ensino”, cujos “mestres” ou regentes escolares, na maioria dos casos estavam mal preparados e detinham poucas habilitações, era-lhes, no entanto, exigida uma comprovada idoneidade moral e política e apreciada a sua ligação ativa às ideologias vigentes.

---

<sup>2</sup> Quando não existissem secções femininas, as alunas podiam frequentar os liceus masculinos.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Em 1936 realiza-se uma importante remodelação no Ministério da Instrução Pública que passa a chamar-se Ministério da Educação Nacional e cria-se a Mocidade Portuguesa<sup>3</sup> e a Obra das Mães pela Educação Nacional<sup>4</sup>, movimentos que marcarão a imagem do Estado Novo no âmbito da educação.

No ensino, as reformas são sobretudo curriculares, com a simplificação dos programas e a separação entre a via liceal e o ensino técnico, originando um sistema educativo assimétrico onde as classes mais privilegiadas tinham acesso ao ensino liceal e as mais desfavorecidas tinham, quando muito, ao ensino técnico. No ensino superior, é criada a Universidade Técnica de Lisboa.

Segundo Formosinho & Machado:

*“O atual ressurgimento da relação da escola com o território local vem inverter uma tendência que, vinda dos ideais da Revolução Francesa, teve o seu principal impulso nas leis escolares de Jules Ferry, inspiradoras do ideário educativo da primeira República Portuguesa. O processo de nacionalização do ensino, procurando a sua legitimação numa nova escola nação-território, faz do Estado o substituto da Igreja na sua missão educadora de “cidadão” e da escola o seu instrumento privilegiado. Foi, com efeito, a garantia do controlo da escola pelo Estado que custou à Companhia de Jesus duas expulsões do território nacional, com o Marquês de Pombal e a primeira República”. (...) “O Estado Novo, embora tenha restabelecido uma relação privilegiada com a Igreja, não deixou de se assumir como Estado educador, a quem incumbia a educação nacional, cuja organização e controlo é deixado à administração central e passa pelo currículo académico, pelos modos de organização dos professores, dos alunos e do processo de ensino” (Formosinho e Machado, 1998: p. 99; 2000: pp. 31 e 32).*

Durante os primeiros três terços do Séc. XX, como se verá mais à frente neste trabalho, também a escolaridade obrigatória foi sofrendo alterações legislativas. Com avanços e recuos, ao longo dos anos oscila entre os 3 e 5 anos na primeira

---

<sup>3</sup> A Organização Nacional Mocidade Portuguesa foi criada pelo Decreto-Lei n.º 26 611, de 19 de Maio de 1936, em cumprimento do disposto na Base XI da Lei n.º 1941, de 19 de abril de 1936. Pretendia abranger toda a juventude - escolar ou não - e atribuía-se como fins, estimular o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria, no sentimento da ordem, no gosto da disciplina, no culto dos deveres morais, cívicos e militares (fonte Wikipédia, consultada em Junho de 2015).

<sup>4</sup> A OMEN foi criada pelo Decreto n.º 26 893, de 15 de agosto de 1936, tendo por objetivo estimular a ação educativa da família e assegurar a cooperação entre esta e a escola nos termos da Constituição. Entre os seus fins contava-se o de contribuir por todas as formas para a plena realização da educação nacionalista da juventude portuguesa. (fonte Wikipédia, consultada em Junho de 2015).

República, 4 na Ditadura Militar e 3, 4 e 6 no Estado Novo. Também a universalidade do ensino obrigatório oscilou entre avanços consideráveis na primeira República (obrigatória para ambos os sexos e com coeducação) para retrocessos com a Ditadura Militar e o Estado Novo (extinção da coeducação e escolaridade obrigatória alargada só ao sexo masculino) até à década de 60 quando foi estendida ao sexo feminino, tornando-se universal. Subsiste, no entanto, o analfabetismo que se demonstra ser um problema estrutural e para o qual as medidas políticas e administrativas não têm resposta.

Nos anos 60, devido a várias pressões conjunturais internas e externas, retomase o debate do atraso educacional do país, generalizando-se a ideia da necessidade de haver estudos cada vez mais longos e ambiciosos.

Em 1964, é instituído o Centro de Estudos de Pedagogia Audiovisual, que visava uma intensa difusão cultural através da rádio e da televisão.

Em 1966 a escolaridade obrigatória é alargada para seis anos, repetindo-se a sua aplicação mais tardia ao sexo feminino. Ainda nesse ano, a Mocidade Portuguesa é reformada. Altera-se o esquema da progressão de estudos. Os alunos que não quisessem prosseguir os estudos faziam seis classes (anos) obrigatórias, enquanto, os que queriam prosseguir faziam apenas quatro classes. Para estes últimos havia um exame de admissão aos liceus ou ensino técnico.

Em 1967, cria-se o ensino preparatório, resultante da fusão dos dois primeiros anos dos ensinos liceal e técnico (atualmente os 5<sup>o</sup> e 6<sup>o</sup> anos).

Em 1971, o Ministro da Educação, Veiga Simão, apresenta o Projeto do Sistema Escolar e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior, aprovada em 1973, projeto esse que permite uma nova reforma do sistema educativo. Esta lei será, mais à frente, neste trabalho, alvo de enquadramento e interpretação mais pormenorizados no entanto, adianta-se que não chega a ser totalmente implementada, devido ao golpe militar de 25 de Abril de 1974.

Os dois primeiros anos do regime democrático (1974 a 1976) são marcados por forte mobilização e participação social na educação, salientando-se algumas transformações significativas sobretudo na alteração dos conteúdos de aprendizagem em todos os graus de ensino. O ensino primário é, ainda que experimentalmente, dividido em duas fases de dois anos cada não havendo reprovação dentro da fase. O ensino preparatório é lecionado a partir de três modalidades: ciclo complementar primário, ensino preparatório direto e ensino preparatório TV com o intuito de o universalizar. É criado o curso geral unificado, (constituído pelos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade obrigatória), que unificam os ensinos liceal e técnico e apresentam um tronco comum nos dois primeiros anos e uma variante vocacional no último ano. É também criado o serviço cívico enquanto ano de preparação ao acesso ao ensino superior.

Na fase de normalização democrática que se segue (1976-1986), são tomadas medidas que conduzirão, em 1986, à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo e que, em capítulo próprio neste trabalho, também serão alvo de uma análise mais detalhada.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) criou uma nova organização e definição do sistema educativo, que compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar<sup>5</sup>.

Com esta Lei, é fixada a escolaridade obrigatória do ensino básico em Portugal – que deve ser universal, gratuito e obrigatório – em nove anos, com frequência obrigatória até aos 15 anos de idade e passa a ser constituído por três ciclos sequenciais: o 1º ciclo de 4 anos (ensino primário), o 2º ciclo de 2 anos (ensino preparatório) e o 3º ciclo que engloba agora os 7º, 8º e 9º anos da escolaridade (antigo curso geral unificado). São ainda consignados o direito à educação e à cultura para todas as crianças, é garantida a formação de todos os jovens para a vida ativa, é garantido o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades, é garantida a liberdade de aprender e ensinar, é garantida a de

---

<sup>5</sup> A educação extraescolar estendia o seu campo de ação à alfabetização e à educação de base de adultos e à iniciação e aperfeiçoamento profissional dos mesmos.

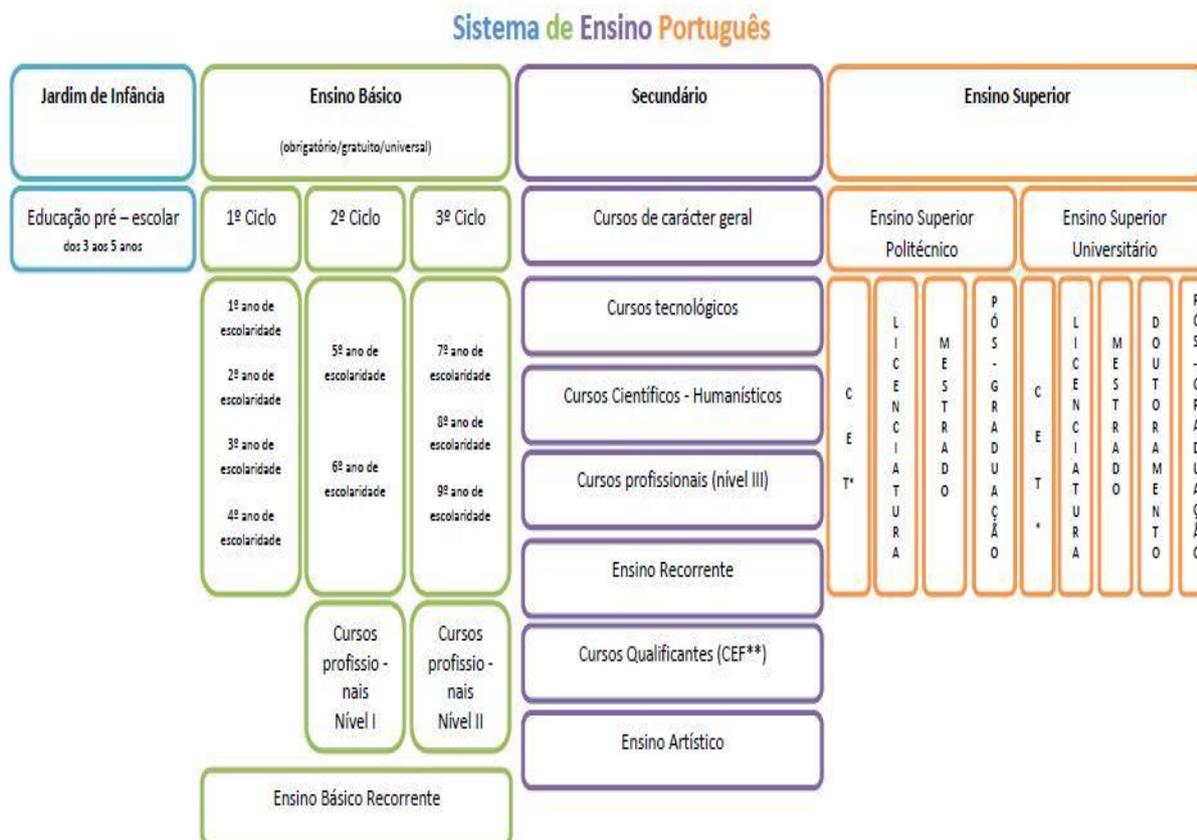
jovens e adultos que abandonaram o sistema através do ensino recorrente e pretende-se a melhoria educativa de toda a população em geral.

Apesar do Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, estabelecer uma reforma curricular para o ensino básico a partir do ano letivo de 1989/90, é com a sua generalização no ano letivo 1993/1994 e com a realização dos primeiros exames no ensino secundário no ano letivo 1995/1996 que se identificam problemas e insuficiências no sistema o que leva a iniciar-se, no ano letivo de 1996/1997, um projeto de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico, projeto esse que irá produzir um documento orientador para uma reorganização curricular que se virá a viabilizar a partir dos anos letivos 2001-2002 para o 1º e 2º ciclos, e 2002-2003 para o 3º ciclo. Para o ensino secundário, o Ministério da Educação através do Departamento do Ensino Secundário (DES) leva a efeito uma série de iniciativas de Abril de 1997 a Julho de 1998 que designou por Revisão Curricular Participada onde foram estabelecidas as medidas da política educativa para esse nível de ensino, vertidas no documento orientador “Desenvolver, Consolidar, Orientar” publicado em 1997 pelo próprio Ministério.

Com a publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto de 2009, é fixada a escolaridade obrigatória dos 6 aos 18 anos de idade e é consagrada a universalidade da educação pré-escolar a todas as crianças no ano em que completem 5 anos de idade.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

**Quadro 1:** Organização do Sistema Educativo Português<sup>6</sup>



- \*CET: Cursos de Especialização Tecnológica, é um curso pós – secundário que é leccionado em estabelecimentos de ensino superior politécnico e universitário. Relativamente à qualificação de formação é de nível IV.

- \*\* Cursos CEF: Cursos de Educação e Formação.

<sup>6</sup> Fonte: Internet  
[http://1.bp.blogspot.com/\\_eq5rI66eX\\_M/TAj8b75fyTI/AAAAAAAAAAc/hjXWgJYzBs/s1600/sistema+educativo+em+portugal+MAE.jpg](http://1.bp.blogspot.com/_eq5rI66eX_M/TAj8b75fyTI/AAAAAAAAAAc/hjXWgJYzBs/s1600/sistema+educativo+em+portugal+MAE.jpg) (consultada em Junho de 2015).

## 1.1 A estrutura orgânica do Ministério da Educação e Ciência

Desde finais do Séc. XIX que a instrução é tutelada por um ministério próprio que regeu parte ou o todo do “sistema educacional”. Embora inicialmente designado por Ministério da Instrução Pública, regra geral, a designação adotada a partir de 1936 foi o de Ministério da Educação<sup>7</sup>. Ao longo dos anos, o ministério tutelar do sistema educativo já teve como abrangência de campo de ação todo o sistema oficial público e privado ou somente parte dele e, inclusive, já tutelou outras áreas como a da cultura, ciência e até a das universidades<sup>8</sup>.

O atual Governo<sup>9</sup>,

*“...assume a Educação como serviço público universal e estabelece como sua missão a substituição da facilidade pelo esforço, do laxismo pelo trabalho, do dirigismo pedagógico pelo rigor científico, da indisciplina pela disciplina, do centralismo pela autonomia.”*  
(Programa do XIX Governo Constitucional, p 113).

Para tal, elencou objetivos estratégicos, dos quais lhe merece saliência os seguintes:

*“- Construir uma visão estratégica para um sistema educativo que permita cumprir as metas assumidas no Programa 2015-2020;*

*- Criar consensos alargados sobre o plano estratégico de desenvolvimento tendo como horizonte temporal o ano de 2030;*

---

<sup>7</sup> O Ministério tutelar da educação em Portugal já deteve várias designações e abrangências de campo interventivo. Reportando somente ao período pós revolução de 25 de Abril de 1974, o Ministério que tutela a educação teve as seguintes designações:

Ministério da Educação e Cultura (1974 — 1975)

Ministério da Educação e Investigação Científica (1975 — 1978)

Ministério da Educação e Cultura (1978 — 1978)

Ministério da Educação e Investigação Científica (1978 — 1979)

Ministério da Educação (1979 — 1980)

Ministério da Educação e Ciência (1980 — 1981)

Ministério da Educação e das Universidades (1981 — 1982)

Ministério da Educação (1982 — 1985)

Ministério da Educação e Cultura (1985 — 1987)

Ministério da Educação (1987 — 2011)

Ministério da Educação e Ciência (2011 — ) (fonte: Wikipédia, consultada em Junho de 2015)

<sup>8</sup> Historicamente em Portugal as Universidades quase sempre gozaram de um estatuto de autonomia tendo, quase sempre um Ministério próprio para tutelar o ensino superior e a ciência.

<sup>9</sup> O XIX Governo Constitucional, saído das eleições de 2011.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

- *Estabelecer e alargar contratos de autonomia que constituem uma das políticas essenciais para garantir a diversidade e o prémio do mérito nas escolas;*
- *Apostar no estabelecimento de uma nova cultura de disciplina e esforço, na maior responsabilização de alunos e pais, no reforço da autoridade efetiva dos professores e do pessoal não docente;*
- *Desenvolver progressivamente iniciativas de liberdade de escolha para as famílias em relação à oferta disponível, considerando os estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo;*
- *Desenvolver um sistema para o processo digital do aluno, para maior eficácia da gestão, nomeadamente nos processos de matrícula e de transferência de alunos;*
- *Reforçar o Programa Escola Segura em zonas urbanas de maior risco criando incentivos ao voluntariado da comunidade educativa;*
- *Lançar novas iniciativas que permitam reduzir assimetrias, potenciando os recursos humanos já existentes nas escolas, autarquias e redes sociais locais, no âmbito da prevenção do abandono escolar;*
- *Proceder a uma intensa desburocratização e à avaliação das práticas e dos processos administrativos aplicados à gestão da Educação;*
- *Criar condições para a implementação de bolsas de empréstimo de manuais escolares;*
- *Implementar modelos descentralizados de gestão de escolas.” (idem, pp 113 e 114).*

Para atingir os objetivos delineados, propôs-se, o Governo, tomar medidas que definissem metas para a redução do abandono escolar (agora o grande problema com que se depara a educação a par com a conflitualidade e agressividade), para a melhoria do sucesso escolar por ciclo de escolaridade e para o aumento da empregabilidade nos jovens. Para tal, evocou a aplicabilidade de princípios de rigor na avaliação, de exigência nas provas e de mérito nos resultados. Propôs-se ainda criar um sistema nacional de indicadores de avaliação da Educação, em linha com as melhores práticas internacionais ao mesmo tempo que incentivava as famílias a exercer a sua liberdade de escolha informada baseada na oferta disponível. Por outro lado, generalizava a avaliação nacional reintroduzindo provas de exame finais nos finais de cada ciclo do ensino

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

básico (1º, 2º e 3º ciclos) com peso percentual na avaliação final dos alunos e mantinha os exames nacionais no 11º e 12º anos do ensino secundário. Propôs-se também reestruturar o Programa Novas Oportunidades, melhorando-o em termos de valorização do capital humano por o achar descredibilizado perante a opinião pública. Propôs-se rever o modelo de contratualização da autonomia das escolas, desenhando um novo modelo assente em objetivos e incentivos definidos pelo Ministério e pela comunidade escolar, habilitando, desse modo, as escolas a projetos educativos diferenciados e credíveis.

No cumprimento do seu Programa, a par com o cumprimento dos compromissos assumidos no âmbito do resgate financeiro a que Portugal se submeteu devido à falência do sistema financeiro motivada pela crise económica que assolou o mundo em geral e Portugal em particular<sup>10</sup>, empreende, o Governo, uma série de reformas administrativas da coisa pública que visam “cortar as gorduras” do aparelho de Estado com o objetivo de o tornar mais eficiente, estruturado e menos oneroso, começando, desde logo, por apresentar um executivo com o menor número de ministérios até então (13).

É à luz da obrigatoriedade reformista da administração pública e no sentido do “Compromisso Eficiência”, que o Governo determina as linhas gerais do Plano de Redução e Melhoria da Administração Central (PREMAC)<sup>11</sup> e começa a preparar as novas Leis orgânicas dos ministérios e seus serviços. É nesse

---

<sup>10</sup> A coligação governamental (PSD/CDS-PP) vencedora das eleições de 2011, constitui Governo no período inicial da aplicação do resgate financeiro pedido pelo governo cessante (PS) à *Troika* formada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Central Europeu (BCE) e Comunidade Europeia (CE) e inicia um programa de reformas públicas pautada por fortes medidas de contenção de despesa pública que agravaram seriamente a vida das famílias, empresas e instituições.

<sup>11</sup> O Plano de Redução e Melhoria da Administração Central (PREMAC) propunha-se, nos seus propósitos gerais “*reduzir os custos do Estado e procurar modelos mais eficientes de funcionamento*”, com a intenção expressa de “*eliminar as estruturas sobrepostas na estrutura do Estado, reduzindo o número de organismos e entidades, mantendo a qualidade na prestação do serviço público*”. Um dos objetivos elencados era o de “*Redução de pelo menos 15% no total das estruturas orgânicas dependentes de cada ministério e redução de pelo menos 15% do número de cargos dirigentes, tanto de nível superior, como de nível intermédio. O objetivo de 15% de redução (estruturas e dirigentes) encontra-se fixado nos memorandos assinados no âmbito do Programa de Apoio Económico e Financeiro a Portugal.*”

O Governo vai para além do contratualizado com a *Troika* e reduz em 38% as estruturas orgânicas da administração pública e 27% nos cargos superiores. No setor da educação procede-se à integração das Direções Regionais de Educação na DRGRHE, funde-se a Inspeção Geral da Educação com a Inspeção Geral da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e são reduzidos em 93 os dirigentes superiores e intermédios do MEC. (fonte Relatório de execução do PREMAC – Ministério das Finanças, Secretaria de Estado da Administração Pública, 2011).

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

âmbito que, no campo educativo, o Decreto-Lei n.º 125/2011 de 29 de Dezembro deve ser enquadrado e interpretado já que aprova a nova Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência (MEC) pretendendo dotá-lo de,

*“... uma estrutura simplificada e flexível, capaz de dar resposta aos desafios que Portugal enfrenta nestas áreas, sendo vários os serviços e organismos existentes que são objeto de extinção, fusão ou reestruturação.”* (In preâmbulo do Decreto-Lei n.º 125/2011 de 29 de Dezembro, parágrafo 5).

O diploma extingue os serviços das cinco Direções Regionais de Educação<sup>12</sup> (DRE) integrando e centralizando as suas atribuições na Direção Geral da Administração Escolar (DGAE)<sup>13</sup>, numa ótica que, segundo o Governo,

*“Refira-se que a extinção das cinco Direções Regionais de Educação, cujas atribuições são integradas na Direção-Geral da Administração Escolar, permitirá aprofundar a autonomia das escolas, implementando modelos descentralizados de gestão e apoiando a execução dos seus projetos educativos e organização pedagógica.”* (idem, parágrafo 8).

O diploma da nova lei orgânica do MEC<sup>14</sup> extingue ainda o controlador financeiro do Ministério da Educação, o controlador financeiro do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e o Conselho Coordenador da Ciência e Tecnologia. Por outro lado, cria novas estruturas como a Secretaria-Geral, a Inspeção-Geral da Educação e Ciência, a Direção-Geral da Educação, a Direção-Geral da Administração Escolar, a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, a Direção-Geral de Planeamento e Gestão Financeira. São ainda objeto de extinções e ou fusões vários outros serviços.

Com a aplicação do referido diploma, o MEC passou a apresentar uma estrutura orgânica cujo desenho engloba serviços com administração direta do Estado, serviços com administração indireta do Estado, Órgãos consultivos e outras estruturas que funcionam no seu âmbito de ação:

---

<sup>12</sup> Mantiveram-se transitoriamente em funções de natureza de Direção Geral até 31 de Dezembro de 2011 (Decreto-Lei n.º 125/2011 de 29 de Dezembro).

<sup>13</sup> Artigo 29º do Decreto-Lei 125/2011 de 29 de Dezembro.

<sup>14</sup> Sigla do Ministério da Educação e Ciência.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Com administração direta do Estado ficam os seguintes serviços centrais:

A Secretaria-geral (SG) que tem por missão

*“...assegurar o apoio técnico especializado aos membros do Governo do MEC e aos demais órgãos, serviços e organismos nele integrados, nos domínios do apoio jurídico, da resolução de conflitos e do contencioso, dos regimes de emprego e de relações de trabalho, da gestão dos recursos humanos, financeiros, tecnológicos e patrimoniais, da contratação pública, dos assuntos europeus e das relações internacionais, bem como da política de qualidade, da informação e da comunicação.” (idem, artigo 10º).*

A Inspeção-geral da Educação e Ciência (IGEC) que deve assegurar

*“...a legalidade e regularidade dos actos praticados pelos órgãos, serviços e organismos do MEC ou sujeitos à tutela do membro do Governo, bem como o controlo, a auditoria e a fiscalização do funcionamento do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, da educação escolar, compreendendo os ensinos básico, secundário e superior e integrando as modalidades especiais de educação, da educação extra-escolar, da ciência e tecnologia e dos órgãos, serviços e organismos do MEC.” (idem, artigo 11º).*

A Direcção-Geral da Educação (DGE) que tem por missão

*“...assegurar a concretização das políticas relativas à componente pedagógica e didáctica da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extra-escolar, prestando apoio técnico à sua formulação e acompanhando e avaliando a sua concretização, coordenar a planificação das diversas provas e exames, conceber, organizar e executar as medidas de prevenção do risco, segurança e controlo da violência nas escolas.” (idem, artigo 12º).*

A Direcção-Geral do Ensino Superior (DGES) cuja missão é “assegurar a conceção, a execução e a coordenação das políticas que, no âmbito do ensino superior, cabem ao MEC.” (idem, artigo 13º).

A Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) cuja missão é

*“...garantir a produção e análise estatística da educação e ciência, apoiando tecnicamente a formulação de políticas e o planeamento estratégico e operacional, criar e assegurar o bom funcionamento do sistema integrado de informação do MEC, observar*

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

*e avaliar globalmente os resultados obtidos pelos sistemas educativo e científico e tecnológico, em articulação com os demais serviços do MEC.” (idem, artigo 15º).*

A Direção-Geral de Planeamento e Gestão Financeira (DGPGF) que tem por meio

*“...garantir a programação, a gestão financeira e o planeamento estratégico e operacional do MEC, garantindo uma correcta execução orçamental, a gestão previsional fiável e sustentada do orçamento da educação e ciência, bem como a observação e avaliação global da execução das políticas e dos resultados obtidos pelo sistema educativo, o funcionamento dos sistemas integrados de informação financeira e acompanhar e avaliar os instrumentos de planeamento e os resultados dos sistemas de organização e gestão, em articulação com os demais órgãos, serviços e organismos do MEC.” (idem, artigo 16º).*

O Gabinete de Avaliação Educativa (GAVE) que deve

*“...desempenhar, no âmbito da componente pedagógica e didáctica do sistema educativo, funções de planeamento, coordenação, elaboração, validação, aplicação e controlo de instrumentos de avaliação externa da aprendizagem.” (idem, artigo 17º).*

E, a Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) que deve

*“...garantir a concretização das políticas de gestão estratégica e de desenvolvimento dos recursos humanos da educação afectos às estruturas educativas públicas situadas no território continental nacional, sem prejuízo das competências atribuídas às autarquias locais e aos órgãos de gestão e administração escolares e, também, das estruturas educativas nacionais que se encontram no estrangeiro, visando a promoção da língua e cultura portuguesas, e acompanhar e decidir as questões relacionadas com as qualificações profissionais e o exercício de funções docentes nos estabelecimentos de ensino particular, cooperativo e solidário.” (idem, artigo 14º).*

Sob a superintendência e tutela do ministro da educação, mas com serviços de administração indireta do Estado ficam os seguintes organismos:

- A Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I. P.;
- O Estádio Universitário de Lisboa, I. P.;
- O Centro Científico e Cultural de Macau, I. P.

Como Órgãos consultivos do MEC são designados:

- O Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão independente com funções consultivas, cuja missão é a de procurar consensos alargados relativamente à política educativa tendo por base a participação das várias forças sociais, culturais e económicas.
- O Conselho das Escolas, órgão que, junto do MEC, representa os estabelecimentos de educação sobre a definição das políticas de educação para os níveis; pré-escolar, básico e secundário.
- O Conselho Coordenador do Ensino Superior, cuja missão é a de aconselhamento no domínio da política do ensino superior.

Funcionando no âmbito do MEC, as seguintes estruturas:

- O Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia;
- A Academia das Ciências de Lisboa.

Funcionando em articulação com outros ministérios, as seguintes estruturas:

- A Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (superintendência e tutela);
- A Agência de Inovação — Inovação Empresarial e Transferência de Tecnologia, S.A. (superintendência);
- A Escola Superior Náutica Infante D. Henrique (orientação estratégica);
- O Instituto Hidrográfico, I. P. (orientação estratégica).

No que às instituições e estabelecimentos de ensino superior concerne, o Ministério da Educação e Ciência passa a exercer:

- A tutela sobre as universidades públicas, os institutos politécnicos públicos e os estabelecimentos de ensino universitário e politécnicos públicos não integrados que não se encontrem no âmbito da tutela de outros departamentos de Estado;
- As competências fixadas pela lei em relação aos estabelecimentos de ensino superior privado.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Em 31 de Dezembro de 2011, com a publicação do Decreto-Lei nº 266-G/2011, procede-se à primeira alteração da lei orgânica do MEC, aprovada pelo Decreto-Lei 125/2011 uns meros dois dias antes. No sentido de capacitar os serviços do ministério com uma estrutura que abarcasse as competências das extintas DRE, foi criada, nos serviços centrais, a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) com administração direta do Estado. No preâmbulo do Decreto-Lei nº 266-G/2011, no parágrafo 4, são cristalizadas as razões da sua criação bem como as atribuições que lhe são conferidas:

*“Nesse pressuposto, considera-se que tal objetivo será mais eficazmente conseguido através de um serviço vocacionado para uma intervenção de maior proximidade das escolas, a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), dotado de uma estrutura orgânica simplificada e flexível.”*

*À DGEstE é atribuída a missão de promover o acompanhamento dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas no desenvolvimento da respetiva autonomia, bem como de assegurar a concretização regional das medidas de administração e o exercício das competências periféricas relativas às atribuições do MEC, promovendo a respetiva harmonização e uniformização de procedimentos, o que conduzirá a uma desburocratização progressiva. (in preâmbulo, parágrafo 5).*

Por missões, a DGEstE tem de,

*“...garantir a concretização regional das medidas de administração e o exercício das competências periféricas relativas às atribuições do MEC, sem prejuízo das competências dos restantes serviços centrais, assegurando a orientação, a coordenação e o acompanhamento das escolas promovendo o desenvolvimento da respetiva autonomia, cabendo-lhe ainda a articulação com as autarquias locais, organizações públicas e privadas nos domínios de intervenção no sistema educativo visando o aprofundamento das interações locais e o apoio ao desenvolvimento das boas práticas na atuação dos agentes locais e regionais da educação, bem como assegurar o serviço jurídico contencioso decorrente da prossecução da sua missão.” (artigo 17º-A, número 1).*

E, ainda a de conceber, organizar e executar *“...as medidas de prevenção do risco, segurança e controlo da violência nas escolas, área atualmente da responsabilidade da Direção-Geral da Educação.” (in preâmbulo, parágrafo 6).*

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

O Ministério da Educação e Ciência em Portugal tem como função definir, coordenar, executar e avaliar as políticas de educação, do ensino básico ao ensino superior, e da ciência. É também responsável pela qualificação e formação profissional.

O atual Governo definiu, para a educação e ciência, uma série de prioridades estruturantes das quais se destacam:

*“Criar uma cultura de rigor e avaliação em todos os níveis de ensino*

*•Dar autonomia às escolas e liberdade aos pais para escolherem a que querem para os seus filhos*

*•Aumentar o sucesso escolar e a qualidade da educação*

*•Reorganizar a rede de instituições do ensino superior e a qualidade dos cursos*

*•Apostar na excelência para reforçar a ciência.”* (in, Portal do Governo, 2015).

O MEC é dirigido por um ministro da tutela, coadjuvado por quatro Secretários de Estado responsáveis pelas Secretarias de Estado do Ensino Superior, da Ciência, do Ensino e Administração Escolar e do Ensino Básico e Secundário.

Para além dos Secretários e Subsecretários de Estado, a estrutura orgânica do MEC é também assegurada por Diretores-Gerais e Subdiretores.

**Quadro 2:** Organograma do Ministério da Educação e Ciência

MEC	Conselho Nacional de Educação		Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia		Conselho das Escolas		
	Secretaria -Geral do MEC	Inspeção Geral da Educação e Ciência	Direção-Geral da Educação o	Direção-Geral do Ensino Superior	Direção-Geral da Administração Escolar	Direção-geral de Estatísticas da Educação e Ciência	
Serviços	Editorial do MEC						
	Direção-geral dos Estabelecimentos Escolares						
Organismos	Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P.	Centro Científico e Cultural de Macau, I.P.	Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.	Instituto de Avaliação Educativa, I.P.	Instituto de Gestão Financeira da Educação, I.P.		
	Outras Estruturas			Parque Escolar, E.P.E.	Agência Nacional para a Gestão do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida		
Laboratórios do Estado	Instituto Hidrográfico	Instituto de Investigação Científica Tropical, I.P.	Instituto Nacional de Investigação Agrária e Veterinária, I.P.	Instituto Nacional de Medicina Legal e Ciências Forenses, I.P.			
	Instituto Nacional de Saúde Dr. Ricardo Jorge	Instituto Português do Mar e da Atmosfera, I.P.	Laboratório Nacional de Energia e Geologia, I.P.	Laboratório Nacional de Engenharia Civil, I.P.			
	Entidades Independentes			Comissão Pedagógica para a Segurança nas Instalações Nucleares			
	Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior						
Órgãos Representativos dos Diversos Setores	Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas		Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos		Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado		
	Associações de Pais e Encarregados de Educação		Associações de Estudantes				

Adaptado do LAL (Lançamento do Ano Letivo) 2015-16

## **1.2 Políticas educativas para o século XXI: os compromissos assumidos por Portugal no contexto internacional**

Enquanto instituição educativa, o papel formador e transmissor de conhecimento e valores da escola nunca foi tão questionado como agora. O debate público, sobre a adaptabilidade e resposta de que a instituição “escola” deve ter e dar, está na ordem do dia, na maior parte dos países, alterando a imagem identitária que dela se possuía até meados do Séc. XX.

Na verdade, o papel tradicionalmente atribuído à escola era o de contribuir para uma alfabetização de base ao povo (saber ler, contar e escrever) e educar as elites. O percurso escolar concentrava-se apenas nos mais aptos, nos que aprendiam, deixando pelo caminho os que enfrentavam mais dificuldades académicas sem que isso afetasse a sua imagem ou fosse alvo de questionação.

Apesar da escolaridade obrigatória em Portugal ser de seis anos desde a década de sessenta do século passado, os dados estatísticos demonstram que só uma percentagem marginal dos estudantes (menos de 7%) acabava o ensino secundário e chegava à universidade. O ensino e a sua exigência eram medidos por parâmetros diametralmente opostos aos de hoje, como afirma Rodrigues<sup>15</sup> (2012),

*“A exigência do ensino era medida pelo número dos que reprovavam, não pelo número dos que passavam. O conceito de insucesso escolar não existia, encarava-se como natural o processo de seleção escolar.” (Rodrigues, 2012: p 172).*

Hoje, questiona-se e debate-se sobre a amplitude do campo de intervenção da escola enquanto instituição de formação que, cada vez mais, tem de assumir respostas de cariz social. O acompanhamento, atenção e resposta às mudanças impostas pelas exigências sociais modernas e a adoção de papéis diferenciados de intervenção complexa que ultrapassem as meras questões pedagógicas e didáticas, implicam na escola de hoje a reflexão sobre outras atuações e papéis.

---

<sup>15</sup> Ministra da educação de 2005 a 2009 no XVII Governo Constitucional, responsável, entre outras medidas, algumas das quais extremamente controversas, pela introdução do ensino do inglês no 1º ciclo e pela generalização da escola a tempo inteiro com a oferta das AEC.

Questiona-se e debate-se a própria escola, a sua missão e contextualização no seio das modernas sociedades de comunicação global.

Para Alexandre Homem Cristo (2013) a escola, que sempre foi pensada para a preparação dos jovens para os desafios futuros,

*“... enfrenta agora a dificuldade de antecipar quais serão esses desafios, sabendo-se que estes serão, certamente, em quase tudo diferentes dos do passado. As necessidades educativas dos jovens tornaram-se, portanto, plurais e exerceram sobre os sistemas educativos uma forte pressão para a mudança e para a criação de novas ofertas educativas. A evolução das sociedades industriais para sociedades do conhecimento e, hoje em alguns casos, para sociedades de criatividade, tem levado, nas últimas décadas, os países mais desenvolvidos a promover reformas nos seus sistemas de ensino, com vista a oferecer a pais e alunos uma maior diversidade de ofertas educativas.” (Cristo, 2013: p 13).*

Sabe-se que uma escolaridade obrigatória alargada poderá contribuir para uma melhor formação dos jovens. Desde há muito que, por ação dos governos e das suas políticas educativas, de movimentos pedagógicos e sociais, de intervenções das universidades e de organismos internacionais<sup>16</sup>, que a escolaridade obrigatória é uma certeza na maior parte dos países, independentemente da sua história social, das suas tradições, política administrativa ou geografia. Se, em alguns países, ela se constitui e limita no âmbito do ensino primário, noutros ultrapassa largamente esse limite, chegando, como no atual caso português, aos 18 anos de idade. Apesar do caleidoscópio de dificuldades com que cada país se tem de debater internamente, todos concordam que uma bem-sucedida escolarização a longo termo constitui fator de natureza primeira para a integração dos jovens numa cidadania de pleno direito e, conseqüentemente para o bem-estar futuro e riqueza do país.

No entanto, e apesar dos esforços encetados no sentido de proporcionar uma escolaridade mais extensa e completa, várias questões pertinentes se põem à sua exequibilidade. Uma das mais pertinentes é a de saber se mais tempo de escolarização corresponde a mais qualidade na aprendizagem individualizada

---

<sup>16</sup> Destacam-se a OCDE e a UNESCO.

ou, se pelo contrário, mais tempo de escolarização corresponde tão-somente a uma necessidade de mais ocupação do tempo social. Questão esta que se prende com os fatores intrínsecos à qualidade entre a escola que é “projetada e idealizada” e a escola que é “executada” no dia-a-dia.

Ainda citando Maria de Lurdes Rodrigues, a questão crítica com que se deparam todos os países hoje é saber,

*“...como se pode garantir que, frequentando a escola, todos os jovens aprendem? Como garantir que todos os alunos têm percursos escolares longos e de qualidade? As escolas, os professores, os técnicos e os dirigentes da administração educativa estão sintonizados com os objetivos da escolaridade obrigatória e preparados para enfrentar este desafio? Têm todas as condições e todos os recursos necessários para o fazer? O debate público, sobre o desafio de garantir que todos os jovens concluem o seu percurso escolar, está na ordem do dia e é sustentado em comparações internacionais.”*

(Rodrigues, 2012: p 171).

A escola de hoje enfrenta desafios muito mais complexos que a de outrora. Desafios esses que exigem respostas mais objetivas e planos de ação mais elaborados, abrangentes e eficazes.

Há muito que se fala de “crise do sistema educativo” por não conseguir dar resposta aos múltiplos desafios da sociedade. No entanto, a própria “crise” não é imutável e constitui-se em novos desafios constantes e diferenciados que põem em causa as finalidades da educação, as suas orientações programáticas e o tempo que elas perduram. Deste modo, os tempos de crise na educação remetem-nos, simultaneamente, para campos de limitação e oportunidades.

A limitação está nos próprios sistemas educativos por serem “autoritários” e pouco permeáveis às mudanças, já que o modo como se estabelecem e organizam está assente em pressupostos facilmente ultrapassáveis pelas vertiginosas transformações sociais, enfermando-os na resposta pronta e adequada às novas solicitações, uma vez que essas novas respostas, ao criarem conflito interno, obrigam a redefinições do seu papel e dos seus atores diretos.

Para Edgar Morin (2000) o desafio da escola atual reside na reforma do pensamento. Daí ser necessária uma reformulação dos currículos que devem

abranger e tratar os problemas atuais, interligando os saberes num ensino multidimensional e holístico em oposição ao ensino fragmentado. Para o autor, a heterogenia existente numa sala de aula faz dela o local ideal para a mudança de paradigma já que ela se constitui num ambiente complexo em que coexistem diferentes culturas, classes sociais e económicas e distintos sentires e modos de interpretar.

Já Philippe Perrenoud (2000) defende uma contribuição da escola para o desenvolvimento das competências de cada indivíduo, habilitando-o para a solução das diversas situações com que se depara futuramente. Para ele, o objetivo da escola deve ser o de preparar para a vida na sociedade moderna, ou seja, Perrenoud liga diretamente aquisição de competência com questões profissionais, imputando à escola esse desafio formador.

No entanto, a questão das competências a transmitir ao aluno e a sua forma não encontram, ainda, resposta na maior parte dos currículos atuais, dominados que estão por uma escola de cariz teórico e centrado no professor transmissor de conhecimento. Para César Coll Salvador, (Salvador e al. 2000), o cerne do problema não terá a ver tanto com os conteúdos em si mas sim com a forma como eles são transmitidos e defende a contextualização dos currículos de acordo com a vivência dos alunos como via privilegiada para a aprendizagem. Coll orienta todo seu pensamento numa conceção construtivista de ensino-aprendizagem cuja prioridade é o que aluno aprende não o que o professor ensina já que considera que, se o conteúdo trabalhado tiver relação com a vida do aluno, o êxito na aprendizagem será maior. A sua proposta inclui a transversalidade dos temas, corroborando o pensamento de Edgar Morim.

Fernando Hernandez (1998) vai mais longe e advoga uma reorganização da disposição tradicional das disciplinas na forma de projetos o que pressupõe romper com o tradicional modelo do professor transmissor de conhecimento para o redimensionar enquanto pesquisador ao mesmo tempo que transforma o aluno em sujeito ativo do processo de aprendizagem (ao contrário de recetor de conhecimentos e passivo). Para ele, há que encetar novos caminhos que permitam que as escolas deixem de ser compartimentadas por áreas fechadas

e horários fragmentados e passem a converter-se uma comunidade de aprendizagem, com paixão pelo conhecimento e uma educação voltada para a cidadania.

A educação voltada para a cidadania ativa implica a aplicabilidade e eficácia de um dos objetivos mais abordados ultimamente: a necessidade da aprendizagem ao longo da vida em termos de qualificação profissional. António Nóvoa (Nóvoa 2007<sup>a</sup> e 2007b), no entanto, ao abordar questões relacionadas com a qualificação profissional alerta para o fato de a formação contínua do cidadão ser um ato que não depende unicamente da sua decisão individual, mas também da da coletividade em que ele está inserido.

Para Juan Carlos Tedesco (2001) a crise na educação no limiar do Séc. XXI já não representa a insatisfação na sua atuação e nos incumprimentos do que está estabelecido. Ela é a expressão da crise em que entraram as instâncias da estrutura social como o mercado de trabalho, o sistema administrativo, o sistema político, a família e o sistema de valores e crenças. Por outras palavras, a crise na educação não é unicamente motivada por fatores intrínsecos, mas também, e em grande parte, por fatores extrínsecos a ela. A crise da educação é o reflexo da crise na sociedade.

No entanto, é nos tempos de crise que mais se abrem portas à reflexão sobre o “*status quo*” e à necessidade de mudança, constituindo-se ela, também, em momentos de oportunidade e reequilíbrio.

Um dos maiores desafios que a escola enfrenta desde finais do Séc. XX é o da sua adaptação a uma nova ordem mundial que levou as soberanias modernas típicas dos Estados-nação à adoção de uma apelidada soberania pós-moderna sob a égide de políticas globalizantes de capitalismo neoliberal que, apesar dos ideais inclusivos de que se reveste, se caracteriza pela exclusão social e pela minimização do Estado providência.

Esta nova ordem assenta numa nova política económica e numa nova forma de comunicação à escala global centradas em tecnologias de informação onde o mundo virtual da internet e o computador são respetivamente o meio e o modo.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Para António Nunes (2000), a nova ordem, apesar da generalização das tecnologias de informação, continuará a excluir socialmente,

*“Sabemos que a maior parte do mundo é analfabeta, é uma ínfima minoria da população mundial que tem acesso a uma tecnologia tão sofisticada como é a informática. Se se defende que a economia deve assentar-se nesses meios, então é preciso fazer muita coisa antes, senão estamos a condenar à exclusão social não só milhões de pessoas, mesmo nos países ricos, como a maior parte dos países do mundo”* (Nunes, 2000: p.8).

Se por um lado o mundo capitalista do neoliberalismo tende para a exclusão dos menos capacitados e *"o desafio de uma luta efetiva contra as políticas neoliberais é enorme e complexo"* (Gentili, 1996: p 41), por outro, as transformações sociais que as tecnologias de comunicação e informação trazem poderão vir a ser um elemento fundamental *"...numa perspetiva de efetiva cidadania"* (Pretto, 1999: p 84).

As novas transformações sociais num mundo globalizado e de comunicação virtual criam défices de sociabilização direta e pessoal, face aos quais

*“...instituições educativas tradicionais, particularmente a escola e a família, estão perdendo capacidade para transmitir com eficácia valores e normas culturais de coesão social, o que caracteriza o "deficit" de socialização".* (Tedesco, 2001: p 30).

Ainda para Tedesco,

*“Os novos agentes de socialização, os meios de comunicação de massa, não foram projetados como entidades encarregadas da formação moral e cultural das pessoas. Ao contrário, seu projeto supõe que essa formação já esteja adquirida e, por isso, a tendência dos meios é atribuir aos próprios cidadãos a responsabilidade pela escolha das mensagens que querem receber.”* (Tedesco, 2001: pp 30 e 31).

O papel da escola neste novo e exigente cenário terá forçosamente de ser repensado. À escola cabe-lhe, como sempre lhe coube, o papel tradicional de transmissão de saberes e de desenvolvimento cognitivo, mas numa era de novos desafios e contextualizações exige-se, agora, uma mais profissional procura de respostas em campos tão pertinentes como o da educação cívica que inclu

ensinamentos de práticas de participação na vida pública. No entanto, este não é um processo ideologicamente neutro já que ao se promover a educação cívica, se promove, ao mesmo tempo, o sentido crítico e consciente do cidadão.

É, pois, em novas linhas educativas, repensadas pelos seus vários agentes, que deve residir o compromisso de adoção de políticas inclusivas e capacitativas que promovam uma polivalência funcional nos cidadãos e contribuam para a sua plena integração social e humana, ao mesmo tempo que os munam de um sentido cívico, crítico e analítico apurado e lhes forneçam formação adequada ao longo da vida no sentido de dar resposta adequada e atempada a novos desafios.

Bernardo Toro (1997), parte da sua visão sobre as realidades; social, cultural e económica, e elabora uma lista onde identifica as sete competências que considera necessárias desenvolver nas crianças e jovens para que eles tenham uma participação mais produtiva no séc. XXI, a que chamou “Códigos da Modernidade”:

- 1- Domínio da leitura e da escrita;
- 2- Capacidade de fazer cálculos e resolver problemas;
- 3- Capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, factos e situações;
- 4- Capacidade de compreender e atuar no seu meio social;
- 5- Receber criticamente os meios de comunicação;
- 6- Capacidade de localizar, aceder e usar melhor a informação acumulada;
- 7- Capacidade de planear, trabalhar e decidir em grupo.

Para as desenvolver, Toro defende um ensino contextualizado e valoriza, também, o saber social que é o somatório dos conhecimentos, práticas, valores, habilidades e tradições que possibilitam a construção das sociedades e garantem as quatro tarefas básicas da vida: cuidar da sobrevivência, organizar as condições para conviver, ser capaz de produzir o que necessitamos e criar um sentido de vida. Neste contexto, a escola é apenas um dos ambientes de aprendizagem. A família, os amigos, a igreja, os meios de comunicação e as empresas são outras importantes fontes de conhecimento para os indivíduos.

Atendendo às mudanças na sociedade global em que se vive, Toro acrescentou, posteriormente, uma oitava capacidade à sua lista: a de desenvolver uma mentalidade internacional, permitindo assim que o jovem, quando chegar à idade adulta, tenha como campo de atuação o mundo.

No relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors, 1996), são identificados problemas com a educação atual cuja resolução, com vista às respostas futuras, requiere a mudança do paradigma vigente:

*“... se se busca uma relação sinérgica entre a educação e a prática de uma democracia participativa então, além da preparação de cada indivíduo para o exercício dos seus direitos e deveres, convém apoiar-se na Educação permanente para construir uma sociedade civil ativa que, entre os indivíduos dispersos e o longínquo poder político, permita cada um assumir a sua parte de responsabilidade como cidadão ao serviço de um destino autenticamente solidário.”* (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, 1996: p 63).

Neste relatório, são elencadas as quatro aprendizagens consideradas fundamentais para a educação do futuro: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Estas aprendizagens (denominadas de os quatro pilares da educação) referem-se, na ótica dos seus autores, às capacidades de compreensão, de agir sobre o meio, de interação de forma colaborativa e integrada com os demais e à interação que cada um faz com essas capacidades adquiridas no sentido do “aprender a ser”.

O documento alerta que o ensino formal atual se orienta quase exclusivamente para o “aprender a conhecer” em detrimento, na maioria dos casos, do “aprender a fazer”. Salientando que todos os quatro pilares devem ser objeto de igual atenção num ensino estruturado, a fim de dotar o processo educativo como uma experiência ao longo da vida nos planos; cognitivo, prático e individual. Alerta para a necessidade de um novo paradigma no ensino que se deve pautar pela transversalidade e pela oposição à fragmentação curricular, recaindo a ênfase no desenvolvimento de competências individuais e na aprendizagem ao longo da vida:

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

*“Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspetiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas.”* (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, 1996: p 102).

Estas recomendações levam a considerar que deverá existir uma relação íntima entre a produção, a organização da sociedade e a vida pessoal, onde o inevitável processo de modernização atue com os dois componentes básicos: a racionalidade e a subjetividade. A racionalidade prende-se com a organização da vida social e das atividades produtivas através da incorporação da ciência e da tecnologia e a subjetividade relaciona-se com o desenvolvimento integral da personalidade, libertada das limitações impostas pelos determinantes sociais ou culturais.

Em 2007, a Comissão das Comunidades Europeias, num documento de trabalho de pesquisa dos Serviços da Comissão sobre as escolas para o Séc. XXI alertava para a necessidade da aposta na formação ao longo da vida. Na sua introdução, pode ler-se que,

*“A importância da educação e da formação no âmbito da estratégia de Lisboa para o crescimento e o emprego já é reconhecida há muito tempo. O Conselho Europeu tem sublinhado repetidamente a importância da educação e da formação para a competitividade a longo prazo da União Europeia, assim como para a coesão social.... O relatório mais recente, respeitante a 2006/2007, insta a um maior investimento no capital humano, através de uma melhor educação e do desenvolvimento de melhores competências, reconhecendo igualmente a importância crescente da aprendizagem ao longo da vida no âmbito dos programas nacionais de reforma.”* (Escolas para o Séc. XXI, 2007, p: 3).

O documento analisa a conjuntura escolar da época e antevê a importância da aquisição de competências tendo em vista a integração no mercado de trabalho e vida ativa,

*“A questão das competências é vital. Quase um terço da força laboral europeia tem baixas competências, mas, de acordo com algumas estimativas, até 2010, 50% dos novos postos de trabalho exigirão trabalhadores com competências de elevado nível e apenas 15%*

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

*estarão reservados a pessoas com um nível básico de escolaridade. É interessante notar que as escolas se defrontam com dificuldades para captar o interesse dos jovens para as disciplinas principais que são as ciências e a matemática, cruciais para a competitividade europeia. As raparigas não têm tão boas notas a matemática e ciências como os rapazes, existindo outras disparidades significativas entre os sexos. Os rapazes cada vez leem pior que as raparigas e abandonam a escola em maior número do que as suas colegas.”* (Escolas para o Séc. XXI, 2007, p: 4).

Nestes pressupostos, e tendo em vista uma ação futura no âmbito do programa de trabalho «Educação e Formação 2010», são questionados os Estados Membros sobre os domínios em que o intercâmbio de experiências e o trabalho em conjunto seriam mais profícuos. Para tal, são identificados oito domínios prioritários:

- Competências-chave para todos;
- Preparar os europeus para a aprendizagem ao longo da vida;
- Contribuir para o crescimento económico sustentável;
- Reagir aos desafios que se colocam às nossas sociedades;
- Uma escola para todos;
- Preparar os jovens europeus para uma cidadania ativa;
- Os professores – agentes cruciais da mudança;
- Ajudar as comunidades escolares a desenvolver-se.

Em Maio de 2008, em El Salvador, realizou-se a XVIII Conferência Ibero-americana de ministros da educação onde foi acordada a elaboração de um documento orientador para o futuro das políticas educativas tendo por horizonte o ano de 2021.

O documento, intitulado “Metas Educativas 2021: a Educação que queremos para a geração dos Bicentenários<sup>17</sup>”, foi apresentado, na sua primeira forma<sup>18</sup>, para reflexão dos países que integram a OIE<sup>19</sup> (Organização dos Estados Ibero-

---

<sup>17</sup> Designação escolhida porque vários países da América Latina se preparavam para celebrar o bicentenário da sua independência.

<sup>18</sup> Sendo a sua versão final proposta para submissão à aprovação dos chefes de Estado e de Governo da OIE em Dezembro de 2010 na cimeira da Argentina.

<sup>19</sup> De que, da Europa, Portugal e Espanha são membros.

Americanos) para a educação, ciência e cultura, em Setembro desse ano e nele era apresentado um projeto que se estruturava num conjunto de objetivos, metas e instrumentos de avaliação regional para o desenvolvimento educativo.

O projeto constitui-se num compromisso solidário assente na convicção de que a educação é a estratégia fundamental para o direito à igualdade de oportunidades, para a coesão e a inclusão social de todos os cidadãos e de que a educação representa um instrumento fundamental no desenvolvimento social e económico de cada um dos países. Nele estão contidas onze metas educacionais, os seus indicadores de monitorização e os níveis de concretização esperados para cada uma. As onze metas educacionais abrangem campos educativos que vão desde o ensino básico ao ensino profissional e universitário e apontam para a necessidade da articulação entre a escola e o mercado de trabalho bem como para a necessidade da oferta generalizada da aprendizagem ao longo da vida. A profissão docente, tão descredibilizada pelas políticas educativas na segunda década do Séc. XXI em Portugal, já aqui era alvo de atenção:

- Reforçar e ampliar a participação da sociedade na ação educadora;
- Incrementar as oportunidades e a atenção educativa à diversidade de necessidades dos alunos;
- Aumentar a oferta de educação básica e potenciar o seu carácter educativo;
- Oferecer um currículo que assegure a aquisição das competências básicas para o desenvolvimento pessoal e para o exercício da cidadania democrática;
- Incrementar a participação dos jovens no ensino secundário, no ensino técnico-profissional e no ensino superior;
- Favorecer a articulação entre a educação e o emprego através do ensino técnico- profissional;
- Oferecer a todas as pessoas oportunidades de educação ao longo da vida;
- Valorizar a profissão docente;

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

- Ampliar o espaço ibero-americano do conhecimento e desenvolver a investigação científica;
- Investir mais e melhor.

O documento apresenta também um conjunto de dez programas de ação compartilhados que constituem as linhas básicas da cooperação no âmbito da OEI, sob a égide do lema “compromisso para avançar juntos” para o cumprimento das metas 2021. São eles:

- 1 Apoio à governabilidade das instituições educativas, à consecução de pactos educativos e ao desenvolvimento de programas sociais e educacionais integrados;
- 2 Atenção educativa à diversidade dos alunos e aos grupos com maior risco de exclusão;
- 3 Atenção integrada à primeira infância;
- 4 Melhoria da qualidade da educação;
- 5 Educação técnico-profissional;
- 6 Educação para os valores e para a cidadania;
- 7 Alfabetização e educação ao longo da vida;
- 8 Desenvolvimento profissional dos docentes;
- 9 Educação artística, cultura e cidadania;
- 10 Dinamização do espaço Ibero-americano do conhecimento.

Baseado nos resultados do programa de trabalho «Educação e Formação para 2010» (EF 2010) e, com vista a dar resposta aos desafios que ainda se verificavam no sentido de criar uma Europa do conhecimento e tornar a aprendizagem ao longo da vida uma realidade para todos, são publicadas as Conclusões do Conselho Europeu, a 12 de Maio de 2009 que estabelecem a necessidade de criação de um novo quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação até 2020. É criado, nesse seguimento, o Programa “Educação e Formação para 2020 (EF 2020)” cujo principal objetivo consiste em apoiar os Estados-Membros na continuação do desenvolvimento dos seus sistemas educativos e de formação.

O Programa baseia-se no seu antecessor (o Programa de trabalho “Educação e Formação para 2010 (EF 2010)”) e prevê quatro objetivos estratégicos comuns para os Estados-Membros, incluindo um conjunto de princípios para atingir esses mesmos objetivos, bem como métodos comuns de trabalho com domínios prioritários para cada ciclo periódico de trabalho:

São consignados como objetivos Estratégicos do EF 2020<sup>20</sup>:

- Tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade;
- Melhorar a qualidade e a eficácia ligação para outro sítio da Comissão da educação e da formação;
- Promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa;
- Incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o empreendedorismo, a todos os níveis da educação e da formação.

O Programa estabelece ainda as metas de referências a serem atingidas em 2020 nos Estados-membros<sup>21</sup>:

- Pelo menos 95 % das crianças (a partir dos 4 anos até ao início da escolaridade obrigatória) deverão frequentar o ensino pré-escolar;
- A percentagem de jovens de 15 anos com baixos níveis de competências em leitura, matemática e ciências deve ser inferior a 15 %;
- A taxa de abandono do ensino e da formação deve ser inferior a 10%;
- Pelo menos 40% das pessoas das pessoas entre 30 e 34 anos deverão ter concluído uma formação de nível superior;
- Pelo menos 15% dos adultos deverão participar na aprendizagem ao longo da vida;
- Pelo menos 20% dos licenciados e 6% dos jovens entre 18 e 34 anos com uma qualificação inicial de formação profissional deverão ter realizado um período de estudo ou de formação no estrangeiro;

---

<sup>20</sup> Página da Comissão Europeia disponível em [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index\\_pt.htm](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_pt.htm) consultada em Julho de 2015.

<sup>21</sup> Idem.

- Pelo menos 82 % dos diplomados (jovens de 20 a 34 anos que concluíram, um a três anos antes, a formação de nível secundário ou superior) devem estar empregados.

Em 2010, o XVIII Governo Constitucional português consigna, nas Grandes Opções do Plano, elevar as competências básicas e os níveis de formação e qualificação dos portugueses para a área do saber. Com o objetivo de melhorar progressivamente os resultados das aprendizagens e dar efetivo cumprimento à escolaridade obrigatória de 12 anos<sup>22</sup>, foram apresentadas cinco grandes propostas para a área educativa, que concorriam para assegurar a eficiência do sistema educativo:

- Concretizar a universalização da frequência da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário para todos;
- Alargar as oportunidades de qualificação certificada para jovens e adultos;
- Promover a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e valorizar a escola pública;
- Reforçar as condições de funcionamento, os recursos e a autonomia das escolas;
- Valorizar o trabalho e a profissão docente.

Estas propostas inserem-se no âmbito do “Programa Educação 2015”, lançado no ano letivo 2010-2011, que pretende aprofundar o envolvimento das escolas e das comunidades educativas na concretização dos compromissos nacionais e internacionais em matéria de política educativa e que, em si, congrega dois grandes programas internacionais nos quais Portugal opta por participar:

- 1- O programa da União Europeia “Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em matéria de Educação e Formação” (EF 2020), que tem como missão definir os objetivos comuns para os sistemas de educação e formação europeus no horizonte de 2020.

---

<sup>22</sup> Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de Agosto que altera a escolaridade obrigatória para os 18 anos de idade (12 anos de frequência escolar) e aponta medidas preventivas do insucesso e do abandono escolares.

- 2- O Projeto “Metas Educativas 2021” no âmbito da Organização de Estados Ibero-americanos (OEI), que assume como objetivo central a melhoria da educação nos países do espaço ibero-americano de que Portugal faz parte.

Os dois Programas apresentam, na ótica do Governo, alguns objetivos comuns:

- 1- Formulam metas comuns a alcançar num período de 10 anos;
- 2- Quantificam e medem os níveis de aproximação das metas, a partir de indicadores específicos;
- 3- Acompanham anualmente os progressos de cada país e realizam um balanço intermédio em 2015, para reavaliar as metas, em face dos progressos verificados.

No âmbito do “Programa Educação 2015”, o Ministério da Educação elabora um documento com o título “Elevar as competências básicas dos alunos portugueses. Assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos. Reforçar o papel das Escolas” (2010) onde são apresentadas as metas que Portugal se compromete a adotar e cumprir nos dois programas internacionais e as que não adota, por considerar estar a verificar uma evolução positiva nelas ou mesmo tê-las ultrapassado. As metas apontadas pelo documento com resultados positivos já alcançados foram:

- A oferta de educação pré-escolar nos domínios da EF2020 (UE) e das Metas Educativas 2021 (OEI) para a “Educação pré-escolar”;  
(Justificação: o aumento progressivo da oferta e da frequência no pré-escolar a nível nacional)
- O alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos no domínio das Metas Educativas 2021 (OEI) para o “Ensino secundário”;  
(Justificação: O investimento na prevenção do insucesso escolar e na promoção de alternativas para que os estudantes permaneçam no sistema educativo)
- O alargamento do leque de ofertas educativas nas escolas nos domínios “Abandono precoce da educação e da formação” da EF 2020 (UE) e “Grau

de empregabilidade das formações profissionalizantes” das Metas Educativas 2021 (OEI);

(Justificação: valorização do ensino profissional com a efetiva integração dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas, passando a funcionar, a par da restante oferta formativa, no sistema de ensino e não apenas em escolas profissionais)

- O aumento da oferta de educação e formação de adultos nos domínios da EF 2020 (UE) e das Metas Educativas 2021 (OEI) “Aprendizagem ao longo da vida”;

(Justificação: investimento no quadro da iniciativa “Novas Oportunidades”, num esforço conjunto dos Ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social, de parceiros sociais e comunidades locais, nomeadamente das comunidades educativas, e principalmente das escolas, dos Centros Novas Oportunidades e dos centros de formação)

- As bibliotecas escolares e computadores no domínio das Metas Educativas 2021 (OEI) “Bibliotecas escolares e computadores”.

(Justificação: meta alcançada graças a três programas: a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) o Plano Nacional de Leitura (PNL) e o Plano Tecnológico da Educação (PTE))

Por outro lado, como áreas nucleares merecedoras de intervenção estratégica por parte do sistema educativo por os níveis globais de competências básicas não terem evidenciado uma melhoria consistente nos seus resultados, elege o Governo:

- 1- Os níveis de competências básicas dos jovens;
- 2- A saída precoce do sistema de ensino e formação.

Para inverter esta realidade, Portugal compromete-se a assegurar até 2020:

- A melhoria nos níveis de competências básicas, mensuráveis pelos resultados obtidos pelos jovens de 15 anos nas provas de literacia, matemática e ciências do PISA. (Domínios “Competências básicas em leitura, matemática e ciências” da EF2020 (UE) e “Competências básicas dos alunos” das Metas Educativas 2021 (OEI));

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

- A redução das taxas de saída precoce do sistema de ensino. (Domínios “Abandono precoce da educação e da formação” da EF2020 (UE)).

Neste cenário, o “Programa Educação 2015” traça como prioritários dois objetivos a alcançar até 2015:

1. Melhorar as competências básicas dos alunos portugueses;
2. Assegurar a permanência no sistema de todos os jovens até aos 18 anos, garantindo o cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos.

Apresenta ainda quatro linhas orientadoras das metodologias a desenvolver para atingir os objetivos delineados:

1. A adoção de indicadores e metas nacionais para as duas áreas nucleares:
  - a) Melhoria de competências básicas em Língua Portuguesa e Matemática
  - b) Redução da desistência escolar
2. Envolvimento dos agrupamentos e das escolas;
3. Envolvimento das famílias, das organizações da comunidade e das autarquias;
4. Monitorização e avaliação do programa, nos vários níveis de execução: nacional, concelhio, de cada agrupamento e de cada escola.

Como instrumentos de monitorização dos avanços nos dois domínios foram selecionados três indicadores nacionais:

Indicador 1 – Resultados em provas nacionais;

(provas de aferição no ensino básico e exames nacionais de Língua Portuguesa e de Matemática no ensino secundário)

Indicador 2 – Taxas de repetência nos vários anos de escolaridade;

Indicador 3 – Taxas de desistência escolar.

Com a definição de indicadores e metas para o Sistema Educativo Português, pretendeu-se criar um referencial quantitativo, que permitisse a monitorização de todo o processo ao mesmo tempo por parte dos Agrupamentos de Escola

(com a monitorização dos seus próprios resultados, evolução, comparação e definição de metas), das Autarquias (com a monitorização dos resultados do seu concelho) e do próprio Ministério da Educação (permitindo-lhe avaliar e monitorizar com maior rigor a evolução a nível nacional, verificar a convergência com as metas internacionais das estratégias EF 2020 (UE) e Metas educativas 2021 (OEI), tomar medidas apropriadas e informar o país).

No documento “Elevar as competências básicas dos alunos portugueses. Assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos. Reforçar o papel das Escolas”, foram apresentados, no âmbito dos dois Programas internacionais, os respetivos quadros de referência dos domínios adotados bem como as metas propostas para 2020, objetivos e os indicadores da situação nacional<sup>23</sup>.

No seguimento da proposta do documento “Metas Educativas 2021: a Educação que queremos para a geração dos Bicentenários”, em Portugal, foi elaborado pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação (GEPE), em Junho 2010, um relatório nacional com a proposta de metas para o país. O documento apresentado organiza as metas em torno de três objetivos estratégicos que não constam do documento inicial de 2008.

Neste documento Nacional, nem todas as metas gerais são adotadas, ou por já terem sido ultrapassadas ou por não terem sido consideradas prioritárias. Por outro lado, algumas metas gerais foram adotadas, embora não no seu conjunto total de metas específicas.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), através dos relatores e conselheiros Maria José Rau e Sérgio Niza, analisando o documento Nacional da proposta de metas educativas 2021 para Portugal, emite um parecer em 19 de Julho de 2010, onde alerta para o facto de,

*“... este projeto de desenvolvimento cultural e educativo não parece ser tido como um desafio histórico e de solidariedade internacional, de central interesse estratégico para Portugal. Para o bom êxito deste projeto, importaria ter suscitado a participação de outras*

---

<sup>23</sup> Consultáveis em <http://pt.scribd.com/doc/37878599/Programa-Educacao-2015>.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

*entidades oficiais que também desempenham funções de educação e formação, tornando mais concreto o esforço de colaboração que Portugal se encontra empenhado. A redução acentuada de metas em que Portugal se propõe compartilhar deveria ser mais fundamentada de modo a evitar que seja entendida, por outros países, como falta de disponibilidade para compartilhar conhecimentos, práticas educativas e informação ou, até mesmo, como falta de empenhamento neste projeto político da OEI. A não adoção de diversas metas, de que devem decorrer programas de trabalho compartilhado para promover a sua execução e monitorização, não permite antever como se mobilizarão os recursos humanos e materiais para a participação e o desenvolvimento de tais programas.” (Parecer do CNE, p: 5).*

Tendo por base a estrutura do próprio documento apresentado, o CNE, no seu parecer, alerta ainda para as vantagens que o sistema de educação e formação português poderia colher se fossem acompanhadas todas as metas definidas e recomenda que:

*“1 – Sejam adotadas todas as Metas 2021, tal como é ilustrado no quadro anexo, apesar das situações diferenciadas em que cada país se encontra para a prossecução dos objetivos ou metas comuns.*

*2 – Tendo em conta a necessidade de articulação de esforços entre as diversas entidades oficiais que coordenam as políticas de educação e formação, o Ministério da Educação desenvolva a colaboração necessária, em particular com os Ministérios da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e do Trabalho e Solidariedade Social.*

*3 – Dado o interesse nacional de que se revestem as Metas 2021, seja dada ampla divulgação a este projeto de cooperação internacional no campo da Educação e que, antes da reunião de Chefes de Estado e de Governo de Dezembro 2010, seja dado a conhecer o plano de ação e as condições de implementação com que o País se compromete a participar e quais os serviços responsáveis pela sua execução.” (Parecer do CNE, p: 5).*

### **1.3 Da centralização educativa à autonomia das escolas: contributos para a compreensão de uma política educativa descentralizadora**

A história recente da educação no mundo ocidental é fértil em exemplos de mudanças nas políticas educativas em tentativas, de maior ou menor sucesso, de dar sentido à escola enquanto instituição formadora que mais eficazmente responda às solicitações do poder central e social.

Sendo a escola uma instituição ao serviço do poder, poder-se-á perguntar que mecanismos sociopolíticos e culturais estiveram e estão subjacentes às necessidades de eficácia da escola e o que caracteriza uma escola eficaz num determinado momento histórico.

Sob a ótica da igualdade de oportunidades educacionais para todos, nos anos do pós-guerra, deu-se continuidade ao paradigma da educação para a cidadania, indispensável que tinha sido para a construção dos Estados Nacionais<sup>24</sup>, já que se revestia agora de um papel de primordial importância para a reconstrução democrática das sociedades ocidentais. Era o ensino como instrumento de construção política e social.

Com efeito, até aos anos 60, reinou um forte otimismo pedagógico, expresso, não só no movimento da Escola Nova, que trazia consigo uma nova abordagem da criança enquanto ser especulativo, mas também nas metodologias ativas e em várias propostas de mudança do ensino tradicionalmente oferecido.

O desencanto e contestação com a importância política e económica das políticas da educação escolar surgem, no entanto, a partir dos anos 60, acabada que estava a época da reconstrução e começando a evidenciar-se uma

---

<sup>24</sup> O princípio, que a revolução francesa já defendia, de que cada nação se devesse alicerçar em grupos duma mesma cultura, dando origem a estados de base nacional, tornou-se pacífico no início do Séc. XX. Para ele contribuíam: a mesma língua, costumes, comunhão de ideias e aspirações gerais como núcleo de cada nação, com fundamento na expressão da vontade do povo, através de governos representativos. Aos governos caberia a obrigação de disseminar o ensino pela população, ou a de organizar serviços de instrução pública, de modo regular e sistemática. Nesse sentido, entre os anos de 00 e 50 do Séc. XIX, países como a Suécia, Noruega, França, Grécia, Egito e Hungria criavam os primeiros ministérios de instrução pública, enquanto a Turquia, Romênia, Japão, Nova Zelândia, Bélgica, Bulgária, Sérvia, (atual Jugoslávia) e Portugal, os criavam entre os anos 50 e 90 do mesmo Séc. Na Inglaterra e nos Estados Unidos, não foram criados ministérios tutelares, mas centros de informações e estudos dos problemas nacionais do ensino.

desarticulação entre o sistema educacional e o sistema económico. A preocupação didático-metodológica vai sendo substituída por outras prioridades.

Entre 60 e 70, movimentos contestadores apontam as maleitas do sistema com as suas teorias crítico-reprodutivistas. Como consequência, a escola fecha-se enquanto objeto de investigação e tudo aquilo que fora objeto do interesse renovador dos educadores do pós-guerra como os currículos, os programas, os métodos de ensino, os materiais didáticos e a própria formação de professores se enclausuram dentro de si.

Na Europa, Bourdieu & Passeron (1978), posteriormente bastante criticados, na obra “A reprodução”, ao analisarem o sistema educativo francês, criticam-no e denunciam-no pelos mecanismos de dominação simbólica que usa e por uma reprodução cultural que permite garantir o processo de reprodução social. Para estes autores a educação é vista como um instrumento de dominação simbólica por excelência.

Tanto Bourdieu & Passeron na Europa como Coleman (1966) nos Estados Unidos, embora utilizando metodologias diferentes, dirigiram os seus estudos sobre a escola numa abordagem já proposta por Skinner: estudar o comportamento humano.

Coleman, num relatório<sup>25</sup> encomendado pelo governo norte-americano traçava um panorama desanimador que concluía que os determinantes do sucesso ou do fracasso na escola pareciam ter a ver com fatores extrínsecos à própria

---

<sup>25</sup> Este relatório, produto de um extensivo inquérito solicitado pela Lei dos direitos civis de 1964, documenta a disponibilidade de igualdade de oportunidades educacionais nas escolas públicas para os grupos minoritários negros, porto-riquenhos, mexicanos-americanos, oriental-americanos e índios americanos, comparativamente com as oportunidades para a maioria branca. O relatório detalha o grau de segregação dos grupos minoritários nos alunos e professores nas escolas e a relação entre o desempenho dos alunos (medido por testes de desempenho) e os tipos de escolas que frequentam. A qualidade educacional é avaliada em termos dos currículos oferecidos, instalações escolares, livros, laboratórios e bibliotecas, práticas académicas, e testes de aptitude e de realização, para além das características pessoais, sociais, e académicas dos professores e da representatividade dos estudantes nas escolas. O relatório apresenta uma discussão sobre os futuros professores de grupos minoritários, um estudo de caso sobre escolas integradoras, secções para minorias no ensino superior, preços e rácios de não inscrição. De entre as conclusões da pesquisa, ressalva a que aponta para o facto dos estudantes e professores negros serem, em grande parte, largamente e desigualmente segregados comparativamente aos seus colegas brancos, e que a média dos alunos das minorias obtém menos e é mais afetado pela (falta de) qualidade de sua escola do que a média dos seus colegas brancos.

escola, fortemente determinados pelo nível socioeconómico e cultural dos alunos. As variáveis dependentes que o estudo levou em conta foram o desempenho escolar e a posição na estrutura produtiva. Outros fatores intrínsecos à produção e estímulo da aprendizagem dos alunos como o tamanho das classes, a formação dos professores e qualidade do material didático foram minimizadas, como também foram retiradas do campo da investigação as relações internas na instituição escolar e a dinâmica do ensino-aprendizagem, que, por serem “não observáveis”, foram considerados processos “intervenientes”.

Já Baudelot & Establet (1971) criticam a escola por esta não contribuir para uma mudança efetiva do destino das classes sociais, pelo contrário, perpetuando-o.

É, pois, a partir da década de 70 que se começa a questionar o papel da escola na sociedade. Questionam-se os seus contributos para a mudança da realidade apontada pelos estudos e, acima de tudo, questiona-se se a frequência da escola, nos moldes em que operava, fazia alguma diferença na vida futura dos seus alunos.

Em França, Snyders (1976) e Petit (1973) produziram algumas contribuições teóricas relevantes no sentido de dar um sentido positivo ao papel reprodutivista e centralizado vigente da escola. Independentemente da dialética entre reprodutivistas e seus críticos, já existia no país uma consolidada tradição de pesquisa pedagógica o que possibilitou a integração dos aspetos mais importantes de todas as contribuições. A polémica sobre o papel e o sentido da escola, não afetou, no entanto, a preocupação vigente com os fatores determinantes do que era considerado qualidade de aprendizagem, já que esses fatores eram controlados pela atuação do Estado Nacional, centralista e atento aos resultados produzidos pela escola pública.

Será interessante, ainda que de modo breve, abordar a problemática da centralização-descentralização não só no ensino como na sociedade em geral.

Tomemos o exemplo Norte-americano descrito por Lindelow, e Heynderickx (1989) na obra “*School-Based Management*”.

Para estes autores “*For as long as governments have existed, there has been a tug-of-war between the concepts of autonomy and control*”<sup>26</sup> (Lindelow & Heynderickx, 1989: p 110). De facto, as organizações da época nunca conseguiram estabelecer um balaço produtivo entre autonomia e controlo o que nos leva, sem surpresas, à realidade dos educadores nunca terem conseguido encontrar a “fórmula” ideal entre liberdade e forma.

Também nos Estado Unidos da América, até 1900 a gestão educativa estava generalizada num controlo quase total exercido pelas próprias escolas. A autoridade estava sediada nos conselhos locais de educação que detinham todos os poderes, incluindo o de determinar os currículos, contratar os professores<sup>27</sup>, comprar o material e encarregar-se da manutenção dos edifícios.

Não se poderá, no entanto, pensar que o sistema de autonomia local praticado durante este período fosse perfeito. Estando o poder tão localizado, facilmente os membros dos conselhos de educação se tornaram políticos muito influentes e a corrupção alastrou em forma de favores e subornos o que levou os reformadores da escola pública a reivindicar a “despolitização” da educação, com a contratação de membros apartidários e de profissionais da educação para a gestão das escolas.

Com o advento da era industrial, criou-se um movimento reformista da escola pública que defendia a padronização e centralização do ensino num papel vincadamente centrado na aprendizagem e na obediência. Carl Marburger, citado Lindelow, e Heynderickx (1989) afirmam que as “*Schools were perceived as factories. With students the products that came out at the end of the assembly line*”.<sup>28</sup> A gestão escolar estabelece-se no sentido “de cima para baixo” com

---

<sup>26</sup> “Desde que se conhece a existência de governos que tem havido uma disputa entre os conceitos de autonomia e de controlo.” (tradução livre do pesquisador).

<sup>27</sup> Segundo Paul L. Houts, citado por Lindelow, e Heynderickx (1989) “*Up until about 1920, the principal possessed near total autonomy, including authority for teacher selection, placement, promotion, and salaries.*” “Até cerca de 1920, o diretor detinha praticamente a autonomia total, incluindo autoridade para seleccionar os professores, colocações, promoções e atribuição de salários.” (Tradução livre do pesquisador).

<sup>28</sup> “*As escolas eram entendidas como fábricas e os alunos eram os produtos que saíam no final da linha de montagem*” (Tradução livre do pesquisador).

camadas de gerentes intermédios que tinham por incumbência supervisionar as atividades e o controle de qualidade educativos.

Entre 1920 e 1970, a gestão da educação tornou-se cada vez mais centralizada e isolada da política da comunidade levando ao desaparecimento dos conselhos locais de educação e sua substituição pelos conselhos centrais de educação.

As duas últimas décadas do Séc. XX foram marcadas pela mudança de paradigma na gestão educativa com alguns sistemas de ensino a mudarem em direção a um sistema menos centralizado de governação. O envolvimento da comunidade, a descentralização, a diversidade, a governação e gestão da escola partilhada passaram a ser as palavras-chave deste novo movimento de reforma. Para a figura do diretor estava reservado o retorno da liderança.

É, portanto, desde os finais dos anos 80 do Séc. XX que se vem assistindo a uma tentativa de mudança das decisões políticas e de administração na educação. Em vários países, nomeadamente em países de expressão anglófona como o Reino Unido, a Austrália, a Nova Zelândia e os Estados Unidos, o movimento descentralizador designado por “*School Based Management*”<sup>29</sup> (SBM) reforçou a autonomia das escolas, conferindo-lhes poderes para a sua gestão. Esse reforço na autonomia materializou-se no poder de decisão, partilhado pelos órgãos constituídos, em matérias de nível financeiro, curricular e de gestão dos recursos. Na descentralização estão implícitos a prestação de contas, o acesso local ao conhecimento e a centralização do processo de mudança na própria escola.

Tendo sido o SBM apontado como exemplo da descentralização e autonomia das escolas um pouco por todo o mundo, importa aqui rever alguma literatura sobre este movimento.

---

<sup>29</sup> “*School-based management is a system of administration in which the school is the primary unit of educational decision-making. It differs from most current forms of school district organization in which the central office dominates the decision-making process.*” (Lindelow & Heynderickx, 1989: p 109). “*O sistema de gestão baseada na escola é um sistema de administração na qual a escola é a principal responsável pela tomada das decisões educacionais. Este sistema difere da maioria das formas atuais de organização nos quais o poder central domina o processo de tomada de decisão.*” (Tradução livre do pesquisador).

Noble, Deemer e Davis (1996) referem que o SBM é uma medida descentralizadora que implica um governo partilhado e uma colaboração ao nível das decisões na escola. Para estes autores a implementação do SBM promove o sucesso académico dos alunos, incrementa a prestação de contas, aumenta o poder, e oferece a capacidade à escola de ser capaz de gerir politicamente os diversos interesses dos diversos atores.

Barroso (1997) afirma que o SBM implica “*descentralização e desburocratização dos processos de controlo; a partilha de decisões no interior da escola; o aumento da influência dos pais no processo de tomada de decisões na escola*” (Barroso, 1997: p 173).

Já para Wohlstetter e Mohrman (1996) a descentralização deve envolver quatro vertentes:

1) O poder – que é importante para...

*“... improving organizational performance, arguing that it is a necessary but insufficient condition. Employees must have power -- especially in the areas of budget, personnel and work processes to make decisions that influence organizational practices, policies and directions”*<sup>30</sup>(Wohlstetter e Mohrman, 1996: p 33).

2) O conhecimento - permite aos diversos membros da escola perceberem e contribuir para os resultados da mesma.

*“... enables employees to understand and contribute to organizational performance. Knowledge includes both technical knowledge to do the job or provide the service; business knowledge for managing the organization; and interpersonal, problem-solving and decision skills for working together as a team”*<sup>31</sup>(Idem, p.33).

---

<sup>30</sup> “A importância do poder para melhorar o desempenho organizacional, argumentando que é uma condição necessária, mas não a suficiente. Os funcionários devem ter poder - especialmente nas áreas de orçamento, pessoal e processos de trabalho para tomar decisões que influenciam as práticas organizacionais, políticas e diretivas.” (Tradução livre do pesquisador).

<sup>31</sup> “O conhecimento permite aos funcionários compreender e contribuir para o desempenho organizacional. Conhecimento inclui tanto conhecimento técnico para fazer o trabalho ou prestar o serviço; conhecimento de negócios para gerir a organização; e interpessoal de resolução de problemas e competência de decisão para trabalho de equipa” (Tradução livre do pesquisador).

3) A informação – sobre o desempenho da instituição

*“about the performance of the organization. Such information includes data related to production (revenues, costs, sales, profits, cost structure); customer satisfaction; and benchmarks with other companies”* <sup>32</sup> (Idem, p.33).

4) A recompensa – pelo desempenho de qualidade

*“for high performance, including adjusting the compensation structure to be aligned with the behaviours, outcomes, and capabilities required for high performance. Employees may be paid on the basis of the knowledge and skills needed in the work environment to get the job done. There also may be performance-based pay that is allocated on a group or team basis and may include, for instance, profit sharing, gain sharing or group-based salary bonuses (Mohrman, Lawler & Mohrman, 1992).”* <sup>33</sup> (Idem, p.33).

O conceito e aplicação da descentralização no SBM teve como fonte inspiradora o setor empresarial privado e, como referem Wohlstetter e Mohrman (1996), a gestão complexa das escolas deve seguir os modelos aplicados à gestão do setor privado. Adotando a regra típica da gestão privada de orientação para o mercado, assume-se a melhor forma de rentabilizar a gestão da escola, enfatizando a dimensão da prestação de contas. Para dar “corpo” a esta filosofia, o SBM prevê a possibilidade, em alguns casos, aos pais, da livre escolha das escolas onde querem inscrever os seus filhos, obrigando, deste modo, a uma maior eficácia por parte das escolas numa ótica de orientação para um mercado mais competitivo.

Barroso (1995b) refere-se a este modelo numa lógica gestionária com o objetivo de aumentar a “*eficácia*” e “*eficiência*” da escola ao mesmo tempo que “*reforçando a responsabilidade dos seus órgãos de gestão por uma correta aplicação dos meios que lhe são distribuídos.*” (Barroso, 1995b: p 7).

---

<sup>32</sup> “A informação sobre o desempenho da organização. Essa informação inclui dados relativos à produção (receitas, custos, vendas, lucros, estrutura de custos); satisfação do cliente; e pontos referenciais com outras empresas.” (Tradução livre do pesquisador).

<sup>33</sup> “A recompensa para um alto desempenho, incluindo o ajuste da estrutura de remuneração a ser alinhada com os comportamentos, resultados e capacidades necessárias para alto desempenho. Os empregados podem ser pagos com base no conhecimento e nas competências necessárias para o desempenho das funções. Também pode haver remuneração baseada no desempenho em grupo ou equipa e pode incluir, por exemplo, participação nos lucros ou bônus salariais para grupos (Mohrman, Lawler & Mohrman, 1992).” (Tradução livre do pesquisador).

Poder-se-á então aferir sem grandes dificuldades que a aplicação do SBM tenha por base políticas neoliberais que se inspiram, na sua filosofia de ação, no setor privado e no mercado competitivo.

Portugal não foge à regra e, também a aprovação do modelo de direção, administração e gestão escolar do Decreto-Lei 172/91 de 10 de Maio, está imbuída dos conceitos políticos neoliberais.

Para Cunha (1997) o modelo apresentado no referido Decreto-Lei estrutura-se em três elementos essenciais: eficiência dos serviços; prestação de contas; autonomia local da decisão. Lima (1995) põe em causa esta visão neoliberal na educação que, cujos valores de concorrência e de competição, podem levar a uma conceção do cidadão como um utente, cliente ou consumidor e não promoverem a cidadania, a participação e emancipação do mesmo. Para este autor, o serviço público de educação deve seguir por outros caminhos que não os da competitividade, individualismo e do cálculo custo-benefício.

Em Portugal a centralidade política na tomada das decisões em matéria educativa é uma herança que se perde no tempo<sup>34</sup>. Com efeito, até à publicação do Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, a atuação da escola, enquanto instituição pública, esteve sujeita, na sua totalidade, aos desígnios dos regulamentadores, muito ao sabor das contextualizações nacionais ou internacionais e das tendências e interesses político-partidários mas sempre com os pretextos de “uma melhor escola para todos” ou “uma escola mais próxima da realidade” ou ainda “por uma escola mais eficaz, interventiva e autónoma”<sup>35</sup>.

Para abordar a temática da autonomia, tomemos por base o Decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio que, ao aprovar o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos, pretende abrir

---

<sup>34</sup> Com raras exceções como no período da Primeira República onde se assistiu a uma ténue tentativa de descentralização da administração escolar para as Câmaras municipais e juntas escolares que contavam com a participação de professores.

<sup>35</sup> Lemas da autoria do pesquisador.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

janelas de autonomia e de descentralização, impulsionadas por uma vontade de “...concretizar na vida da escola, a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação” (in preâmbulo, 1º parágrafo), o que, de certa forma, promete romper com o paradigma vigente.

Mas do que falamos quando falamos de autonomia e, sobretudo quando falamos de autonomia das escolas?

Ao longo do tempo, a própria definição de autonomia educativa tem sido revista e adaptada pelo legislador. Enquanto em 1989, no Decreto-Lei n.º 43/89, a autonomia da escola foi definida como “... a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo...” (Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro, n.º 1 do artigo 2.º).

Já em 1998 com o Decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, a autonomia das escolas passa a ter como conceito

*“... o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.”* (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio n.º 1 do artigo 3.º).

E, dez anos mais tarde, em 2008, no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, a autonomia passa a ter um maior campo de abrangência e a entender-se como

*“...a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções competências e recursos que lhe estão atribuídos”.* (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, n.º 1 do artigo 8.º).

No entanto, a janela de autonomia que se abre com o Decreto-Lei n.º 43/89 e que é consagrada também nos diplomas seguintes (principalmente no novo quadro conceptual do Decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio), não se esgota na instituição escola em si mesma, alarga-se à comunidade envolvente, trazendo

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

novos parceiros de diálogo para o processo educativo, coparticipantes ativos na construção da sua autonomia:

*“O desenvolvimento da autonomia das escolas exige, porém, que se tenham em consideração as diversas dimensões da escola, quer no tocante à sua organização interna e às relações entre os níveis central, regional e local da administração, quer no assumir pelo poder local de novas competências com adequados meios, quer, ainda, na constituição de parcerias sócio-educativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil.”*  
(Decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, 2º parágrafo).

Conceptualmente, advoga-se uma mudança na escola e da escola. Por um lado estruturando-a em agregações de instituições numa conceção de oferta educativa vertical articulada dentro da mesma escola (os agrupamentos) a partir de um projeto educativo comum e, por outro assumindo o seu papel social e formador numa mais estreita interligação e interação com o meio social e por fim trabalhando com as instituições do poder local, empossadas de novas competências de gestão educativa por via da descentralização educativa:

*“A autonomia das escolas inscreve-se, amiúde, no mesmo quadro legislativo da descentralização política – como duas caixas sobrepostas –, visto que as autarquias locais contempladas com novas responsabilidades podem, por sua vez, delegar novas obrigações nas escolas que tutelam”* (Eurídice, a Rede de Informação sobre Educação na Europa, 2007: p 10).

Pretende-se, pois, com a autonomia, uma escola mais eficaz na organização, na atuação e na resposta a desafios locais.

No entanto, a escola é um território, por si, recheado de imprevisibilidades no seu dia-a-dia. Dos vários aspetos vivenciais e organizacionais de uma escola, sobressai a questão do modelo gestionário. Para Margarida Brandão (1999) que se aproxima de um modelo de gestão mais autoritário, salienta que a escola se poderá incluir num tipo de organização anárquica de *“funcionamento díptico”* (baseada em Lima, 1987) dadas as imprevisibilidades com que tem de conviver; como a procura de consensos na administração colegial que se arrastam num contínuo de processos; ao não acolher alguns normativos e regras (por

impossibilidade, incompreensão ou mesmo desconhecimento) e como organização burocrática:

*"A estruturação horizontal em departamentos especializados e vertical por níveis de autoridade, vantajosa nas organizações estáveis em que as decisões podem percorrer toda a cadeia de comando, é totalmente inapropriada nas organizações de decisões curtas e rápidas (?) A administração colegial também não é a mais adequada..."*  
(Brandão, 1999: p. 31).

Já Nóvoa (1992), por seu lado, numa visão gestionária mais inclusiva, acrescenta que *"Um dos aspetos mais importantes do esforço de criação de escolas eficazes é a coresponsabilização dos diferentes atores educativos"* (Nóvoa, 1992: p 24).

Apesar dos vários modelos de liderança e operacionalização, a eficácia do desempenho de uma escola não depende única e exclusivamente da sua vontade, organização, estrutura ou direção. Sendo permeável a uma multivariada ordem de fatores intrínsecos e extrínsecos, perguntar-se-á "o que faz de uma escola, uma escola eficaz?"

Será uma escola eficaz aquela que consegue manter um bom nível de resultados escolares, quando comparada com outras, atendendo a condições semelhantes de operacionalização?

O termo "eficaz" encerra em si ambiguidades de ordem tão variável que poderá ser difícil ou mesmo impossível defini-lo concretamente. Uma escola que não obtiver os resultados esperados poderá, com alguma facilidade, encontrar nos fatores externos a base de argumentação que necessita para os explicar e contextualizar. Por outro lado, ao imputar-se comumente, como fator primordial à eficácia da escola, a necessidade de uma liderança forte, poder-se-á questionar do que se fala quando se fala de uma liderança forte e de que características se deve ela revestir: autoritarismo, intransigência ou, por outro lado, exemplo, compromisso e visão? E uma escola que apresente resultados acima do esperado será uma escola eficaz? E se o esperado tiver sido pouco ambicioso? E uma escola que apresente resultados abaixo do esperado se o esperado tiver sido inflacionado ou exagerado, será uma escola pouco eficaz?

Se atendermos aos resultados anuais, uma escola com bons resultados num dado ano foi menos eficaz anteriormente enquanto trabalhava em processos de planeamento e preparação do modelo pedagógico a implementar para melhoria dos resultados futuros?

As questões que se impõem são “O que é a eficácia de uma escola e como se medem os fatores de eficácia?”

As questões prendem-se diretamente com as condições de partida com que cada escola conta. Benavente (1993), citada por Vieira (1998), sobre as condições de partida e o conhecimento que delas tem o corpo docente afirma que "*sabemos hoje provavelmente muito mais sobre os conteúdos das inovações desejáveis do que sobre a maneira de as concretizar*" (1993, cit. Vieira, 1998, p. 92).

Pese embora o facto da avaliação externa das escolas e dos seus resultados, enquanto instrumento de aferição, ser feita por grupos identitários de escolas em “condições semelhantes”, as questões que se prendem com as particularidades e individualidades inerentes a cada comunidade educativa são esbatidas em conceitos e definições gerais para um grupo em idênticas condições. Ora idênticas não é forçosamente o mesmo que igual. Daí a subjetividade da atribuição da menção eficácia a uma escola em detrimento de outra. Ao carregarem em si uma história e uma contextualização individuais, recheadas de aspetos únicos, as instituições tornam-se também únicas.

Retomemos aqui o Decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio que, no seu preâmbulo reafirma os propósitos inerentes à autonomia escolar:

*“A autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia-a-dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa.”* (in preâmbulo, parágrafo 6).

A autonomia das escolas requer-se, portanto, diretamente ligada a uma dada eficácia, com padrões superiormente legislados e aplicada uniformemente no território nacional continental. Em 2007, o estudo comparativo Eurídice sobre a

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Autonomia das Escolas na Europa - Políticas e Medidas, alertava para o facto de, no espaço Europeu:

*“Efetivamente, na maior parte dos países europeus, as medidas de autonomia das escolas são definidas no âmbito de quadros jurídicos nacionais e são impostas a todas as escolas. Na grande maioria dos casos, estas políticas são formuladas de acordo com um quadro legislativo estrito (em vez de quadro mais flexível de normas administrativas emanadas de órgãos executivos).”* (Eurídice, a Rede de Informação sobre Educação na Europa, 2007: p 13).

Portugal não foi exceção. A autonomia das escolas é esmagadoramente decretada pela tutela enquanto o apuramento (avaliação) da eficácia dessa autonomia está sob o escrutínio de vários atores: a própria escola, as instituições locais com quem a escola estabeleceu protocolos, a edilidade e finalmente o Ministério da Educação enquanto entidade reguladora máxima:

*“A autonomia não constitui, pois, um fim em si mesmo, mas uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efetiva igualdade de oportunidades e a correção das desigualdades existentes.”* (Decreto-lei n.º 115-A/98, parágrafo 4).

Mas em que é que consiste a autonomia consagrada no diploma? Em que moldes é aplicada?

*“A autonomia da escola desenvolve-se e aprofunda-se com base na iniciativa desta e segundo um processo faseado em que lhe serão conferidos níveis de competência e de responsabilidade acrescidos, de acordo com a capacidade demonstrada para assegurar o respetivo exercício”* (idem, artigo 47º, n.º 1).

*“Os níveis de competência e de responsabilidade a atribuir em cada fase do processo de desenvolvimento da autonomia são objeto de negociação prévia entre a escola, o Ministério da Educação e a administração municipal, podendo conduzir à celebração de um contrato de autonomia, ....”* (idem, artigo 47º, n.º 2).

Ou seja, prevê-se que o processo de autonomia da escola parta dela, com a elaboração de um projeto educativo identificativo que a contextualize no meio em que está inserida e responda às suas necessidades de maior eficiência e

eficácia do seu serviço educativo. No entanto, Barroso (1996) constata que nem sempre as medidas legislativas que lhe estão na base foram desenhadas a partir de pressupostos aplicáveis a cada realidade nacional tendo, pelo contrário, sido muitas vezes essas medidas concebidas de modo genérico a partir de estudos internacionais que pouco poderão responder a uma determinada contextualização nacional:

*“Uma das influências mais significativas do estudo da escola na tomada de decisão política diz respeito ao modo como têm sido apropriados alguns dos resultados da investigação produzida sobre os “efeitos da escola” e das “escolas eficazes”. Uma interpretação normativa de muitos desses estudos tem servido para legitimar, em vários países, medidas de política educativa que visam generalizar, por via administrativa, as características identificadas nas chamadas “escolas eficazes”” (Barroso, 1996: p 1).*

A contraproposta da eficácia das escolas inclui medidas de incentivo à autonomia que podem passar pelo aumento de recursos humanos, financeiros ou de créditos de tempo horário para as iniciativas pedagógicas que as escolas, dentro da sua autonomia, considerem importante implementar ou reforçar<sup>36</sup>.

Como se afere, o bom resultado (eficácia) das escolas em vários campos é “recompensado”, não só em reconhecimento público da comunidade como também e principalmente em crédito horário concedido pela tutela que é depois gerido pela direção dentro do seu âmbito de autonomia.

Neste contexto, importa então perceber do que falamos quando falamos de autonomia das escolas e que conceito fazemos dela. Numa breve passagem pela definição teórica pura, ficaríamos com a ideia de que “autonomia” está intimamente ligada a uma independência ou isolamento em relação a um outro.

---

<sup>36</sup> Em Agosto de 2015, enquanto elaborava este estudo, o MEC divulgou uma “lista das 274 escolas que vão receber créditos horários por se distinguirem em termos de “eficácia educativa” e redução de abandono. São cerca de um terço dos agrupamentos e escolas do país.” (in Jornal Público 25/08/2015). O Agrupamento de Escolas de Alvide (objeto de estudo) está entre as escolas distinguidas com o aumento do crédito horário pela redução do abandono escolar ou do risco de abandono e pela aferição dos resultados internos com os externos do ensino secundário.

Fonte Jornal Público: <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/mais-escolas-superaram-patamares-elevados-de-exigencia-1705802> e <http://static.publico.pt/docs/educacao/Listasdeescolascomcr%C3%A9dito.pdf> (consultada em Agosto de 2015).

Numa autonomia, o sujeito assume o poder e o controlo já que ser autónomo implica um corte com dependências externas.

Para Barroso (1996) apesar do conceito de autonomia estar ligado à ideia de autogoverno, onde os sujeitos se regulam por regras próprias, não é sinónimo de indivíduos independentes:

*“A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autónomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autónomos; podemos ser autónomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis.”* (Barroso, 1996: p. 17).

Depreende-se, pois, que a “autonomia” no seu conceito puro não é aplicável ao ser humano social nem às instituições por ele criadas. Nelas inclui-se a escola e o universo de funções que ela desempenha e que se pauta por uma interdependência constante. Isto porque sendo a mais importante “mais-valia” de instituição escolar a sua “matéria humana” e não sendo esta, por si, totalmente independente nem isolada já que o ser humano é *“intrinsecamente um ser de relação”* (Pinto, 1998: p. 17), as suas inter-relações projetam-se e refletem-se nos processos de aprendizagem, de gestão e de atuação.

Não serão poucas as referências literárias sobre autonomia na aprendizagem<sup>37</sup> onde podemos encontrar a importância da inter-relação com os outros no controlo das autoaprendizagens. Para Garrison (1992), o aprendente autónomo é um ser interdependente<sup>38</sup>, e para Pinto (1998), *“a autonomia acontece quando a gestão das relações que tecem a nossa existência permite a afirmação do sujeito, nomeadamente na concretização de projetos.”* (Pinto, 1998, p: 17).

---

<sup>37</sup> A título de exemplo: Mezirow, 1985, Brookfield, 1993, Long, 1992, Garrison, 1992 Guimarães & Boruchovitch 2004.

<sup>38</sup> Alguns autores, como Barroso (2001), Garrison (1992), Guimarães & Boruchovitch (2004), ao abordarem o tema da autonomia, referem-se à ideia de autogoverno, não no sentido de independência, individualismo ou desapego, mas no âmbito da interdependência, sendo, para eles, impossível imaginar uma situação na qual se pudesse agir de forma totalmente autónoma, já que o processo de aprendizagem é influenciado pelas influências externas e os movimentos de inter-relação com os outros.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

A autonomia pressupõe então auto-organização na interação com o outro e é esta capacidade de se autogerir e de se auto-organizar que vai construindo a diferença do percurso (quer individual, quer institucional), como afirma Macedo (1991)

*“A autonomia pressupõe auto governação. Ao auto-organizarem-se isto é, ao estruturar-se na realização de objetivos que define o sistema diferencia-se de outros sistemas com quem está em inter-relação, criando a sua própria identidade. É um sistema autónomo.”*

(Macedo, 1991: p 131).

Que, indo mais longe, explica

*“Quanto mais são as trocas de energia, informação e matéria que um sistema estabelece com o ‘meio’, maior é a sua riqueza, a sua complexidade, as possibilidades de construção da autonomia.”* (idem: p 132).

Ou seja, a construção da autonomia compreende a criação de espaços de participação dentro da escola que incluam os alunos, os professores e a comunidade, enquanto agentes de transformação e parceiros na gestão escolar. Estes espaços partilhados devem permitir a corresponsabilização de todos pelo percurso da escola e pela tomada de posição na elaboração e execução do seu projeto pedagógico.

Ao contrário de algo adquirido (mesmo que legislado), a autonomia da escola não existe antes dos atores existirem no seu contexto. Pelo contrário, ela alicerça-se na construção constante das inter-relações entre os seus diversos setores e atores, ganhando forma quando a tomada de decisões de todos, feita através de processos democráticos de participação, assegurem os quadros de valores, objetivos e projetos importantes pensados e construídos para dar resposta às necessidades da sua comunidade educativa.

Ou, como afirma Barroso (1996):

*“A autonomia é, pois, o resultado do equilíbrio de forças numa escola entre os diversos detentores de influência. A autonomia da escola pressupõe a autonomia dos seus atores. A autonomia da escola não se constrói por decreto; pelo contrário, esta perspetiva retira sentido à tentativa de encontrar, a partir das chamadas ‘escolas eficazes’, estruturas e*

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

*modalidades de gestão que funcionem como padrão da autonomia para todas as escolas.*” (Barroso, 1996: p 186).

Neste mesmo sentido, Barroso (1995a) chama a atenção para os perigos de se poder ver a gestão com um fim em si, ou seja, como um conjunto de princípios que podem ser generalizados a todas as instituições, não olhando às especificidades de cada uma delas. Para este autor, a gestão da escola deve ser *“uma gestão adequada às características organizativas de uma escola”* (Barroso, 1995 a: p 22).

Sendo a escola uma organização social onde coabitam várias pessoas (de várias sensibilidades e heterogeneidades) e sendo a sua finalidade a educação dos alunos de modo a promover o seu crescimento enquanto cidadãos, tem forçosamente de ter uma implantação social forte com o meio e *“uma finalidade, concreta e imediata, para as pessoas que vivem ali e ao lado dela”* (Barroso, 1995 a: p 22).

Assim, Barroso (1997) considera que a autonomia da escola deve ser construída e não decretada *“esta perspetiva retira sentido à tentativa de encontrar, a partir das chamadas ‘escolas eficazes’, estruturas e modalidades de gestão que funcionem como padrão da autonomia para todas as escolas.”* (Barroso, 1997: p 186) já que a autonomia da escola pressupõe a autonomia dos seus atores.

Importa então atentar, com um pouco mais de detalhe, nos diplomas mais importantes que “decretaram” ou legislaram sobre a autonomia da escola e as áreas em que incidiram as medidas e competências atribuídas.

Na sequência da LBSE é publicado o Decreto-lei 43/89 que define um quadro genérico orientador da autonomia das escolas do 2º e 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário. No documento, a autonomia da escola *“... concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada”* (in preâmbulo), atribuindo, assim, ao projeto educativo um papel central na concretização da expressão de autonomia da escola.

Este regime jurídico da autonomia da escola estabelece as áreas e competências de autonomia da escola. Assim, são estipuladas áreas como: a

autonomia pedagógica<sup>39</sup> (que contempla a gestão de currículos, programas e atividades educativas, a avaliação, a orientação e acompanhamento de alunos, a gestão de espaços e tempos escolares, a gestão e formação do pessoal docente); a autonomia cultural (na medida em que se atribuem competências para organizar ou participar em ações de extensão educativa, de difusão cultural ou de animação sociocomunitária); de autonomia administrativa escolar (exercida através de competências próprias em matéria de admissão de alunos, de serviço de exames e de equivalências, na gestão do pessoal não docente, na gestão dos apoios educativos, de instalações e equipamentos) e a autonomia na gestão financeira (que prevê a elaboração de uma proposta de orçamento privativo associado ao respetivo plano de atividades a apresentar à Direção Regional de Educação).

O Decreto-Lei n.º 115A/98, de 4 de maio, que aprova o regime de autonomia, constitui uma clara rutura com os normativos anteriores e define um novo quadro conceptual no âmbito da autonomia e da administração e gestão das escolas. Ao valorizar a identidade de cada instituição escolar, assente fundamentalmente no seu projeto educativo, constitui nele o instrumento fundamental no processo de autonomia e no seu reconhecimento que permite à escola “... *tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional*” (Decreto-Lei n.º 115A/98: artigo 3.º, 1 e 2).

Os domínios estratégicos a que o diploma se refere incluem a autonomia e responsabilidade da escola pela eleição dos seus órgãos representativos, pela tomada de decisões para a concretização do seu projeto educativo, pela elaboração do seu próprio plano anual de atividades e pela aprovação do seu próprio regulamento interno. Estes três últimos documentos são considerados os instrumentos por excelência para o exercício da autonomia, ou do seu “*autogoverno*” (Castro, 2007, p. 54).

A Portaria 265/2012, de 30 de Agosto regula a celebração de contratos de autonomia entre agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas com o

---

<sup>39</sup> No que se prende com a autonomia pedagógica, no que à gestão de currículos diz respeito, a produção normativa “*asfixiante*” (Castro, 2007, p. 56) é patente nos decretos-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro; n.º 209/2002, de 17 de Outubro; n.º 74/2004 e n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro.

Ministério da Educação e Ciência. Estes contratos são celebrados por iniciativa das escolas e reconhecem diferentes níveis de competência e de responsabilidade de acordo com os objetivos e planos de ação apresentados e a capacidade demonstrada para a sua execução.

Os contratos de autonomia podem abranger domínios diversos como a organização e gestão da escola, o sucesso escolar dos alunos, o combate ao abandono escolar, a formação integral dos alunos, a integração social e comunitária, a formação vocacional e profissional, o desenvolvimento dos talentos, o empreendedorismo e a abertura à investigação, à inovação e à excelência.

Os contratos de autonomia vinculam as escolas a obrigações e objetivos a atingir em diversos domínios, nomeadamente,

- No desenvolvimento de projetos de excelência, de melhoria e inovação orientados para padrões elevados de eficácia, dos resultados escolares;
- Na promoção de condições para a melhoria do sucesso escolar e educativo prevenindo a retenção, o absentismo e o abandono escolar, através da adaptação e diversificação das ofertas formativas;
- Na criação de modalidades flexíveis de gestão do currículo;
- Na oferta de cursos com planos curriculares próprios, respeitando os objetivos do sistema nacional de educação, entre outros.

A questão da operacionalização prática da autonomia das escolas tem merecido grande interesse e atenção por parte da investigação que, quase maioritariamente, conclui que uma autonomia decretada não constituiu uma real expressão de mudança na vida das escolas, continuando, na prática, as escolas a viver sob orientações e normativos rígidos e a serem governadas à distância por uma tutela omnipresente que emana as decisões.

Para alguns investigadores como Lima e Afonso (1995), a autonomia é uma “*terra prometida*” ilustrada na centralidade dos grandes discursos políticos e nos normativos emanados pela tutela, mas que revela grandes ambiguidades na sua

operacionalização prática, assumindo muitas vezes uma dimensão retórica em face dos obstáculos sentidos para o seu exercício. Já para Castro (2007),

*“...apesar da autonomia concedida às escolas por este diploma, houve, nalguns casos, falta de iniciativa por parte das escolas na dinamização dessa autonomia, mas, por outro lado, a Administração Estadual Central não cessou de emitir normas jurídicas que, na prática, retiram o exercício autónomo de competências às escolas.”* (Castro, 2007: p 56).

Baseando-se na autonomia do sistema e na autonomia de comportamento dentro do sistema, Reguzzoni (1994) faz referência a duas modalidades de descentralização educativa:

- A “*autonomia de sistema*” que caracteriza as formas de organização dos estabelecimentos escolares (a gestão das instituições educativas realiza-se mais ou menos independente dos órgãos estatais que governam todo o sistema educativo, embora cada estabelecimento dependa de uma autoridade central ou periférica). Esta autonomia de sistema abrange os três modelos de descentralização de Ferrer: o federal, o local ou o liberal.
- A “*autonomia de comportamento*” que “*é utilizada para caracterizar os processos de formação nos quais os mesmos agentes estão autorizados a tomar decisões no que respeita à utilização dos recursos (autonomia financeira), à programação da aprendizagem (autonomia didáctica), à estrutura dos serviços (autonomia organizativa), à elaboração de um específico projecto educativo (autonomia de gestão)*” (Reguzzoni, 1994, p. 73).

*“O termo comportamento reporta-se diretamente às dinâmicas desenvolvidas localmente e que podem variar conforme as escolas e os diretores dentro de um mesmo quadro legal de competências”* (Reguzzoni, 1994, p. 89).

A autonomia de comportamento reporta-se aos órgãos escolares e à sua capacidade de decisão nos campos financeiro, pedagógico, de organização e gestão.

Para Reguzzoni “*o sentido de autonomia não depende tanto de intenção do reformador como da atitude e do conceito que os professores têm do seu trabalho educativo*” (Reguzzoni, 1994: p 89).

Acrescenta este autor que a autonomia de comportamento se aplica tanto nos casos de descentralização institucional como nos casos de desconcentração.

Para Fernandes (2005) a categorização de Mintzberg reveste-se de interesse relevante para a análise do sistema educativo já que permite observar a distribuição real de poder entre os diferentes níveis do sistema educativo ou escola e ainda porque os critérios de distribuição quer no mesmo nível ou em níveis diferentes são variados tanto na descentralização como na desconcentração.

Conclui-se então que a autonomia da escola implica a capacidade da mesma se identificar e de se diferenciar face a outros sistemas. Implica a construção de uma identidade própria alicerçada em dinâmicas de participação coletiva dos seus agentes. E implica, ainda, a interação com o meio em que está inserida para poder responder a problemas e desafios originados por ele.

Por isso, autonomia implica interdependência e não independência e nesse contexto, a autonomia de uma escola deve ser um instrumento de resposta inovadora e produtiva às solicitações do meio, mas construída por ela mesma na afirmação da sua identidade própria enquanto comunidade específica inserida na diversidade.

#### **1.4 A criação dos agrupamentos de escolas: filosofia, pertinência, objetivos e contextualização**

Tendo em conta que a Escola a Tempo Inteiro (ETI), atualmente se implementa obrigatoriamente em todas as escolas públicas do 1º ciclo do ensino básico, e estando as mesmas, em todo o país, integradas em Agrupamentos de Escolas (AE), impõe-se, ainda que de forma sucinta, uma breve referência à criação dos Agrupamentos de Escolas, o seu suporte legal, os objetivos que lhe estão na base, a sua implementação e impactos.

Numa nota prévia, é importante estabelecer a relação direta existente entre a edificação das escolas e a organização e estrutura da rede educativa ou rede escolar pública. Licínio Lima (2004) afirma que historicamente, em várias fases, coube aos Governos e à Administração Central a unilateralidade da decisão de criação e localização de escolas no país, tendo a mesma, em escassos casos acedido aos pedidos das autoridades locais:

*“Não obstante a ação dos municípios, dos interesses e das forças locais, o poder central afirmou-se como um ator absolutamente decisivo no processo de expansão da rede escolar pública, desde logo a partir do momento em que passou a impor a implantação de estabelecimentos e a obrigatoriedade da sua frequência. Porém, numa administração fortemente centralizada, na qual a rede de estabelecimentos públicos é administrada diretamente pelo Estado, o processo inverso ao da sua disseminação tende a ocorrer, igualmente, de forma centralizada e mais ou menos autoritária” (Lima, 2004: pp 7 e 8).*

O conceito de "rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população" é consagrado na Constituição da República Portuguesa, no seu Artigo 75º, atribuindo ao Estado a responsabilidade pela sua criação e manutenção.

Poder-se-á, numa ligeira e breve análise, remontar ao ano de 1985 e ao Decreto-Lei 46/85 de 22 de Fevereiro para se encontrar o que se poderá apelidar de “génese” da “agrupação” de escolas em Portugal. Efetivamente é com este documento legal que, pela primeira vez, se institucionaliza a “integração” de escolas (no caso, escolas preparatórias com escolas secundárias) para dar

resposta ao aumento da população estudantil, nomeadamente no ensino secundário, e cujas infraestruturas existentes tinham esgotado a sua capacidade de resposta. Esta agrupação de escolas, segundo Lemos Pires (1993), comprometeu “a concretização de um ensino básico de três ciclos verdadeiramente integrado”. (Pires, 1993: p 39)<sup>40</sup>.

As novas escolas passaram, então, a designar-se por Escolas C+S e, embora fosse uma medida de cariz temporário (enquanto não fossem construídas novas escolas secundárias), o facto é que ela permaneceu muito para além da construção das escolas em falta, tendo sido salvaguardada a sua existência futura no preâmbulo da referida Lei:

*“É, contudo, indiscutível que, face à sua população escolar, muitas localidades não necessitarão, nos anos mais próximos, de possuir um estabelecimento de ensino preparatório e um estabelecimento de ensino secundário como escolas autónomas.”* (in preâmbulo da lei, parágrafo 3).

Numa análise breve, é interessante verificar que no diploma, são já previstas uma série de disposições de um modelo jurídico-organizativo que não requererá muito esforço para encontrar semelhanças no que vigora para os atuais agrupamentos de escolas:

- *“As escolas C + S possuirão um quadro de professores efetivos do ensino preparatório e um quadro de professores efetivos do ensino secundário, a estabelecer na portaria referida no n.º 2 do artigo anterior.”* (art.º 2.º - 1) - Hoje designado como quadro de agrupamento que inclui professores dos vários ciclos da escolaridade;
- *“As escolas C + S a que se refere o presente diploma terão um único quadro de pessoal técnico, administrativo e de pessoal auxiliar de apoio.”* (art.º 3º) – O mesmo modelo se aplica aos agrupamentos de escolas;

---

<sup>40</sup> *“Esta integração viria contudo a ser impulsionada através do Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, de 6 de Março, consagrando a “escola básica de nove anos”, tendo na sua sequência sido criadas as primeiras “escolas básicas integradas” (cf., entre outros, os trabalhos de Pires, 1993; Torrão, 1993; Mendes, 1995) “Algumas das virtualidades reconhecidas à escola básica integrada residiam na sua possível constituição como “uma mini-rede escolar”, com direção própria, assim se assumindo como “centro local de educação básica” pela reunião de “todas as modalidades da educação escolar e não escolar que potenciam a ação da escola básica integrada na sua missão de promover a elevação do nível educativo de toda a população [...]” (Pires, 1993, pp. 38 e 55-56). “ (Lima, 2004: p 9).*

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

- *“A atribuição de cargos aos membros docentes do conselho diretivo eleito far-se-á de acordo com o estabelecido na lei em vigor sobre a matéria, independentemente do grau de ensino a que pertencer cada um daqueles docentes. (art.º 5º - 1) – O diretor de um agrupamento é eleito pela comunidade escolar e nomeia os restantes membros da sua direção entre os docentes, independentemente do grau de ensino a que pertencerem;*
- *“As escolas C + S terão, nos termos da lei geral sobre a matéria, um único conselho pedagógico, presidido pelo presidente do conselho diretivo, e dele fará obrigatoriamente parte o vice-presidente deste conselho.” – (art.º 7º - 1) Os agrupamentos de escolas têm um só conselho pedagógico presidido pelo diretor;*
- *“Os professores das escolas C + S poderão, desde que portadores das habilitações legalmente exigidas, prestar serviço em grau de ensino diferente daquele em que obtiveram colocação, de acordo com normas a definir pelas direções-gerais de Ensino.” (art.º 8º - 1) – A mesma disposição se aplica aos agrupamentos, sendo a sua aplicabilidade da responsabilidade do diretor.*

É, no entanto com o Despacho Normativo 27/97, de 2 de Junho, que regulamenta a participação dos órgãos de administração e gestão dos jardins-de-infância e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário no novo regime e gestão das escolas, que o termo “agrupamento” é oficializado e admite, através da elaboração conjunta de um projeto educativo, que as escolas se agregarem ou associarem, ao mesmo tempo que se abre a possibilidade de um reordenamento da rede escolar em conformidade com a realidade social de cada local ou área:

*“... procura-se que o presente despacho permita e estimule a participação e a iniciativa das escolas em domínios como:*

*O reordenamento da rede da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, equacionando novas dinâmicas de associação ou agrupamento de escolas e clarificando as respetivas áreas de influência;*

*O desenvolvimento de projetos educativos de escola;*

*A concretização das opções organizativas que, no plano interno da escola, venham a permitir um melhor funcionamento, atendendo à realidade social em que se inserem e ao projeto educativo que prosseguem.” (In preâmbulo).*

Que no seu ponto 2.1 oficializa a autorização de agrupamentos de escolas

*“Em situações devidamente fundamentadas, pode ser autorizada a constituição de agrupamentos de escolas, para início de funcionamento no ano letivo de 1997-1998, por*

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

*despacho do competente diretor regional de educação, o qual, ouvidas as escolas, designará o respetivo órgão de gestão provisório.” (Idem, Artigo 2º, ponto 1),*

Desde que consagradas as seguintes prerrogativas:

*“a) Favoreçam a realização de um percurso escolar sequencial e articulado, privilegiando as associações entre jardins-de-infância e estabelecimentos do ensino básico da mesma área geográfica;*

*b) Reflitam experiências desenvolvidas pelas escolas, nomeadamente no âmbito das escolas básicas integradas, das áreas escolares e dos territórios educativos de intervenção prioritária;*

*c) Visem superar situações de isolamento, dando particular atenção aos jardins-de-infância e estabelecimentos do 1.º ciclo e do ensino básico mediatizado localizados em zonas isoladas;”* (Idem, Artigo 2º, ponto 2).

O Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio, ao aprovar o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos de escolas (horizontais e verticais), abre caminho a uma reestruturação da organização nos modelos educacionais vigentes.

Esta reestruturação tem como objetivos a concretização da democratização na vida escolar, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação. No seu preâmbulo, é destacada a importância futura a atribuir às organizações locais<sup>41</sup> e os contributos que as mesmas podem fornecer no âmbito da autonomia das escolas:

*“O desenvolvimento da autonomia das escolas exige, porém, que se tenham em consideração as diversas dimensões da escola, quer no tocante à sua organização interna e às relações entre os níveis central, regional e local da Administração, quer assumir pelo poder local de novas competências com adequados meios, quer ainda na constituição de parcerias sócio-educativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil.”* (in preâmbulo do Decreto Lei 115-A/98 de 4 de Maio).

O Decreto-lei é especialmente incisivo quanto à futura organização e gestão das escolas do 1º ciclo e do pré-escolar que durante duas décadas foram regidas pelo mesmo modelo, ficando fora das mudanças implementadas nas escolas preparatórias e secundárias e das experiências gestionárias ensaiadas no início da década de 90. É, pois, no contexto de necessidade de mudança gestonária

---

<sup>41</sup> Nomeadamente às Câmaras Municipais e, conseqüentemente às Juntas de Freguesia.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

para os ensinos pré-escolar e primário que deve ser interpretada a sua implementação, que não se limita a alterar a regulação das escolas primárias, como também as constitui em agrupamento com outras instituições.

*“O presente diploma dá especial atenção às escolas do 1.º ciclo do ensino básico e aos jardins-de-infância, integrando-os, de pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, o que até agora não tem acontecido.”* (in preâmbulo do Decreto Lei 115-A/98 de 4 de Maio).

No mesmo preâmbulo, mais à frente, são apontadas as intenções organizativas quer para as escolas do 1º ciclo maiores, quer para as mais pequenas, que se traduz numa reestruturação da rede escolar nacional, pautada por estratégias agrupadoras e início de encerramento de escolas primárias isoladas e mais pequenas, com implementação gradual até ao ano letivo 1999/2000:

*“No universo destes estabelecimentos de educação e ensino, importa, por um lado, tomar em consideração a dimensão muito variável destas escolas e, por outro, salvaguardar a sua identidade própria. O presente diploma permite que sejam encontradas soluções organizativas adequadas às escolas de maior dimensão e às escolas mais pequenas e isoladas. Prevê-se igualmente o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais e do levantamento rigoroso das necessidades educativas, designadamente através de cartas escolares concelhias. Preconiza-se, assim, a realização de uma política coerente e eficaz de rede educativa, numa lógica de ordenamento do território, de descentralização e de desenvolvimento económico, social e cultural sustentado e equilibrado.”* (in preâmbulo do Decreto Lei 115-A/98 de 4 de Maio).

O mesmo diploma também consagra o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este regime de autonomia prevê uma maior articulação e integração na vida das escolas dos agentes e instituições civis locais. O Artigo 2.º prevê a criação, com base na iniciativa do município, de estruturas de participação da comunidade, designadas por Conselhos Locais de Educação. Tendo em vista a preconizada articulação da política educativa local, são reconhecidos aos Conselhos locais de educação campos de intervenção em matérias como o do

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

apoio socioeducativo, nas atividades de complemento curricular, na rede escolar, nos horários e nos transportes escolares.

O Decreto Regulamentar nº 12/2000 de 29 de Agosto, fixa os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico, bem como os procedimentos relativos à sua criação e funcionamento. No seu artigo 2º, é definido o conceito de agrupamento de escola e as suas finalidades:

*“...uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum, com vista à realização das finalidades seguintes:*

- a) Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica;*
- b) Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social;*
- c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos;*
- d) Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente diploma;*

*e) Valorizar e enquadrar experiências em curso.”* (Decreto Regulamentar nº 12/2000 de 29 de Agosto).

Quanto aos critérios de constituição de um agrupamento de escolas, a ênfase recai na existência de projetos pedagógicos comuns aos estabelecimentos que o constituem, à resposta para percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis de escolaridade (horizontal) e ciclos educativos (vertical), à proximidade geográfica dos estabelecimentos de ensino e à expansão da educação pré-escolar. Já os requisitos necessários para a sua constituição, são definidos por decreto regulamentar, aplicando-se, todavia, o disposto no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro<sup>42</sup>, que preconiza o redimensionamento do perfil e da atuação das escolas do 2º e 3º ciclo e ensino secundário nos planos; cultural, pedagógico e administrativo ao mesmo tempo que lhes alarga a capacidade de diálogo com a comunidade em que estão inseridas.

---

<sup>42</sup> Este Decreto-Lei estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais do 2º e 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário.

Os agrupamentos de escolas devem integrar estabelecimentos de educação e de ensino de um mesmo concelho (salvo exceções e mediante parecer favorável das autarquias envolvidas) e são dotados de uma designação que os identifique embora as escolas do 1º ciclo mantenham a sua identidade e designações próprias e deva ficar garantido que nenhuma delas fica em situação de isolamento.

Dando cumprimento ao Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio, na primeira década do século XXI assistiu-se a mudanças significativas na gestão das escolas do 1º ciclo do ensino básico (CEB) com a constituição e formação de agrupamentos horizontais e verticais em todo o território nacional. Estas novas estruturas educativas foram dotadas de órgãos próprios de administração e gestão o que levou, no caso da gestão do ensino primário (1º CEB), ao encerramento definitivo das então delegações escolares<sup>43</sup> (no entanto, o verdadeiro processo de agrupamento de escolas como o conhecemos foi impulsionado pelo XV Governo Constitucional (2002 a 2004, presidido por José Manuel Durão Barroso e com David Justino na pasta da educação) do qual resultou na criação de novas "unidades de gestão", dotadas de órgãos próprios centralizados na escola-sede de cada agrupamento).

Apesar do mesmo Decreto Regulamentar, no seu artigo 5º, reforçar a necessidade de obtenção de um parecer favorável do município e de caber a iniciativa, para a constituição de um agrupamento de escolas, à respetiva comunidade educativa através dos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos interessados, o facto é que, na maioria dos casos, a decisão da distribuição das escolas do 1º CEB e da sua agregação às escolas do 2º e 3º CEB e escolas secundárias foi da tutela tendo as instituições locais muito pouca intervenção no processo como afirmam Leite e Fernandes (2007) *"no processo de constituição dos agrupamentos nem sempre participaram todos estes atores educativos"* (Leite; Fernandes, 2007: p 52).

---

<sup>43</sup> Órgãos de administração local do ensino primário a quem cabia superintender todos os serviços do ensino primário da zona de influência e promover o seu bom funcionamento. Era chefiado por um delegado escolar.

O processo de reestruturação da rede escolar e da oferta de ensino na forma de agrupamentos de escolas, apesar das suas expressas boas finalidades de racionalização de recursos, de progressão académica vertical dos alunos dentro de um mesmo contexto geográfico e educativo em torno de um projeto único de identidade e das potencialidades de um trabalho estruturado de articulação docente do nível horizontal ao vertical, não foi acompanhado no terreno por situações isentas de grande preocupação, descontrolo e de aparente ingovernabilidade inicial.

A impreparação e pouca informação das comunidades educativas locais para os desafios propostos na nova ordenação educativa e o desconhecimento pelos pares do real funcionamento e organização dos diversos ciclos de ensino, aliados a uma forte herança de autonomia por ciclo de ensino e pela implementação da criação de agrupamentos num espaço de tempo diminuto, criou um sentimento de “imposição superior” generalizado que causou resistência, ruído e desconforto.

Se, por um lado, o corpo docente, habituado que estava a uma autonomia dentro do seu ciclo de ensino (especialmente no 1º ciclo que por razões de ordem histórico-organizacional sempre esteve isolado dos restantes ciclos), criou resistências à implementação do modelo, por outro, as direções (inicialmente comissões administrativas provisórias até à eleição da direção) confrontaram-se com problemas na reorganização interna dos métodos de funcionamento estrutural, potenciados por novos fatores como o aumento dos recursos humanos, a distância geográfica entre escolas, a (in) capacidade de gerir a informação necessária ao bom funcionamento de todas as estruturas e a criação de agrupamentos com elevado número de alunos, professores, pessoal auxiliar e infraestruturas e distanciados geograficamente, muitas vezes, a mais de trinta quilómetros da sede (apelidados de Super agrupamentos ou Mega agrupamentos).

Por ser ilustrativo da reação e sentimento geral da época, deixamos aqui o testemunho integral de Kátia Catulo (2012), sobre o desconforto sentido pelo

corpo diretivo dos novos agrupamentos de escolas, expresso cinco meses depois da constituição dos mesmos:

*“Os agrupamentos que neste ano letivo fundiram as escolas do pré-escolar ao secundário ganharam uma escala tão grande que, por vezes, se tornam ingovernáveis. As direções ainda estão a aprender a lidar com a frustração dos professores que perderam autonomia e agora se sentem ignorados. Cinco meses depois de as comissões administrativas provisórias (CAP) assumirem a gestão deste novo modelo, há ainda carências de meios ou de docentes que se tornaram mais evidentes após a fusão. “A sobrecarga burocrática aumentou uma vez que as escolas estão distantes umas das outras. As rotinas de trabalho também são outras com implicações na qualidade dos serviços prestados, o que tem gerado um clima de escola agastado e desgastado”, conta Ana Clara Almeida, que dirige o agrupamento de Penacova.*

*Em boa parte dos casos, as escolas não conseguem funcionar em pleno porque agora é mais difícil fazer chegar a informação do topo até à base da pirâmide, sem se perder pelo caminho. Nos agrupamentos de escolas de Condeixa, de Vila Real de Santo António, Penacova, Arganil ou de Ana Castro Osório (Mangualde), as direções enfrentam todos os dias a resistência de dezenas de professores avessos às mudanças. Os cinco novos agrupamentos procuram ainda o melhor caminho para eliminar o excesso de burocracias, encontrar as estratégias para reorganizar um quadro de docentes que triplicou ou descobrir novas rotinas para uniformizar as práticas de escolas até há pouco tempo habituadas a trabalhar com autonomia.”*

*Há um longo percurso pela frente nestes agrupamentos, os primeiros a inaugurar um modelo de gestão que em Setembro do ano passado deu origem a 84 novas unidades que ficaram conhecidas como mega-agrupamentos. E, entretanto, o governo já avisou - as fusões de escolas são para continuar no próximo ano letivo. Juntar todos os graus de escolaridade numa gestão única é o padrão que o Ministério da Educação quer estender a todo o ensino público. Os agrupamentos de Arganil, Condeixa ou de Penacova são os pioneiros e estão entre os poucos que podem partilhar com as próximas escolas a serem fundidas o que correu mal num processo feito contra o tempo e que está ainda longe do sucesso.“*

*A maior fusão - De um mês para o outro, a comissão administrativa provisória das escolas de Ana Castro Osório passou a dirigir um agrupamento com 2800 alunos e 340 professores. É a maior fusão até agora e, gerir um quadro de funcionários e docentes três vezes maior, tornou-se numa tarefa muito mais complicada. Reuniões gerais com todos os professores deixaram de acontecer: “Precisaria de um estádio para conseguir juntar todos os professores que agora integram o corpo docente”, conta ao i António Agnelo Figueiredo, presidente da CAP.*

*O grande obstáculo é agora conseguir que as orientações da direção cheguem intactas no final da corrente de transmissão: “Pôr toda a gente a trabalhar junta é o nosso principal desafio, sobretudo porque é imprescindível uniformizar as práticas de escolas que antes tinham métodos de trabalho distintos.” Legislar por “despacho” passou a ser o caminho mais rápido e fácil. Os professores tiveram de se habituar às “ordens de serviço” que, em muitos casos, substituíram o debate e a partilha de decisões. A internet entrou no quotidiano das escolas pois é a única ferramenta que permite manter a comunicação com o mínimo de falhas: “Passámos a usar um portal que está em atualização permanente.” (Catulo, 2012. Já conhece os novos megagrupamentos de escolas?).*

Fechamos este tema com a ideia de que a agregação por via administrativa de um grupo ou conjunto de escolas não as transforma de imediato numa escola una e que um conjunto de escolas só se tornará efetivamente numa só escola quando os seus atores pensarem e agirem em conjunto, independentemente do

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

lugar que ocupem, alinhando sinergias e se constituírem parte ativa do conjunto das suas realidades e ambições.

### **1.5 Da Administração Central à Administração Local: contributos para a compreensão da descentralização e territorialização da gestão das políticas educativas na administração local**

Historicamente em Portugal o sistema de escolas públicas nasce e cresce de forma centralizada, gerida a partir de um Ministério, muito à sombra do modelo francês.

Já durante o regime liberalista oitocentista se tinha verificado uma forte tensão entre um sistema centralizador e algumas experiências descentralizadoras que terminam com a criação do Ministério da Instrução Pública e Belas-Artes em 1890, marcando assim a opção centralizadora com a justificação do insucesso das experiências descentralizadoras.

O historiador C. Oliveira citado por Costa (2004) diz que *“o liberalismo português instaurou uma administração local centralista e hierarquizada que visa o controlo efetivo do território nacional e das comunidades locais pelo Terreiro do Paço”*. (A. Fernandes, cit. J. Costa et al, 2004: p 36).

Gaudin, também citado por Costa (2004: p 36) afirma que o que fundamenta esta centralização é a ideia de que os concelhos e as comunidades locais representam interesses privados que têm de ser tutelados pelo Estado-Nação, já que é a este que incumbe a tarefa de representar o interesse geral.

De facto, na constituição liberal de 1822, os municípios tinham a atribuição de *“cuidar das escolas das primeiras letras e de outros estabelecimentos de educação que foram pagos por rendimentos públicos”* (Constituição Liberal 1822, artigo 223º). Ou seja, o envolvimento dos municípios estava limitado à utilização dos seus recursos e infraestruturas para a tarefa nacional de expandir o ensino primário a toda a população. Tarefa essa que nunca foi totalmente assumida devido à escassez de recursos, ao desinteresse e à resistência local quer de professores quer de autarcas.

O papel dos municípios era, portanto, o de simples mandatários na execução das determinações centrais para os assuntos da nação (incluindo o da educação), nunca tendo exercido uma autoridade impregnada de autonomia local.

Durante a I república, depois de alguma defesa da descentralização educativa acompanhada por algumas experiências dispersas, Sidónio Pais, em 1918, põe-lhe termo, passando a verificar-se um maior controlo central por parte do Estado.

Foi durante a II República que se efetuaram algumas alterações que produziram um novo enquadramento dos municípios na organização política do país. A Constituição restaura a autonomia municipal e reforça a capacidade de gerar receitas próprias com a Lei das Finanças Locais, o que leva à alteração do comportamento municipal também no setor da educação. Segundo A. Fernandes (cit. J. Costa et al, 2004), verificou-se um alargamento da participação dos municípios na administração e gestão da educação, num percurso marcado por três fases:

*“- Serviço periférico de apoio à educação infantil e básica obrigatória;*

*- Um parceiro privado com uma função supletiva em relação ao sistema educativo público;*

*- Um participante público na promoção e coordenação local da política educativa.”*

(Costa et al, 2004: p 37).

Para este autor, a primeira fase começa em 1976 com a 1ª eleição municipal e vai até 1986 com a promulgação da LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo. O Decreto-Lei nº 77/84, de 8 de Março (que define os novos encargos municipais para o sector da educação no que diz respeito a construções, equipamentos e manutenção das escolas do ensino primário), atribui novas responsabilidades na educação infantil, nos transportes escolares, na ocupação de tempos livres, na ação social escolar e nos equipamentos da educação de adultos. Tudo se concentra na parte financeira e não na gestão de projetos educativos.

A segunda fase inicia-se com a LBSE. A Lei começa a alterar o papel dos municípios em questões da educação, introduzidas nas várias disposições que incluem áreas que não estavam suficientemente cobertas pelo sistema educativo público como a educação pré-escolar, a formação profissional, a educação especial e a ocupação de tempos livres. A forma mais marcante da intervenção dos municípios verifica-se na criação das escolas profissionais de educação tecnológica, profissional e artística através da constituição de parcerias. Uma

das alterações mais importantes foi o reconhecimento dos municípios enquanto parceiros sociais na definição e gestão da política educativa nacional e local. De facto, através da Associação Nacional dos Municípios Portugueses (ANMP), passam os municípios a participar no Conselho Nacional de Educação, (criado em 1987) e no Conselho Consultivo das Escolas Básicas e Secundárias a partir de 1989.

Já a terceira fase inicia-se em 1995, com tomada de posse do XIII Governo Constitucional. Reforça-se o papel dos municípios enquanto parceiros educativos locais, sendo-lhes solicitada a sua participação no apoio à promoção do sucesso educativo das escolas situadas nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (1996). Os municípios também veem reforçado o seu papel na expansão da rede de educação infantil, com a abertura de novos jardins-de-infância e, em 1998, passam a integrar as respetivas Assembleias de Escola, primeiro a título experimental (1991) e mais tarde generalizado a todas as escolas públicas.

A principal inovação dá-se, no entanto, com a criação dos Conselhos Locais de Educação, de iniciativa municipal, com funções consultivas e de coordenação local das políticas educativas com outras políticas sociais. Deste modo os municípios deixam de ser considerados como parceiros privados, passando a assumir-se como parte integrante da administração da educação pública. Com o Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro, o Conselho Local de Educação passa a denominar-se por Conselho Municipal de Educação e é estipulada a função da elaboração da carta educativa concelhia, além do poder negocial para os contratos de autonomia, de promover medidas de desenvolvimento educativo e de elaborar projetos educativos municipais, numa aproximação clara ao desempenho dos municípios do Norte da Europa, que desde sempre tiveram um papel ativo e determinante na expansão da educação escolar.

No entanto, apesar de se poder crer o contrário, no que respeita à gestão educativa, permanece o centralismo durante a segunda metade do Séc. XX. Sobre este facto, David Justino (2012) afirma que:

*“Uma das questões mais enigmáticas relativas à evolução do sistema de ensino em Portugal prende-se com a transição do modelo de organização do ensino herdado do*

## A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

*Estado Novo para o modelo do regime democrático. As transformações ocorridas logo após a revolução, sendo profundas no que diz respeito ao currículo, à administração das escolas e ao controlo macro das novas instituições democráticas, revelaram-se superficiais no que respeita a qualquer reconfiguração descentralizadora. Aparentemente os mecanismos de regulação coerciva, de carácter burocrático e administrativo, mantiveram-se praticamente intactos, o mesmo é dizer, fortemente centralizados. Ousaríamos dizer que o conceito de Estado Educador se poderia aplicar a preceito a dois regimes políticos de tão contrária natureza. Para além das alterações curriculares, cuja porta já havia sido aberta pela Reforma Veiga Simão, a mais decisiva mudança operou-se no poder conquistado pelos professores na afirmação de um modelo autogestionário das escolas de forte pendor profissional e na rápida substituição da burocracia dos serviços centrais.” (Justino, 2012: pp 105 e 106).*

### E Nóvoa também reconhece que

*“Dois aspetos merecem realce, devido às consequências nefastas que tiveram ao longo dos últimos vinte anos. Por um lado, a continuidade de uma visão centralizada do sistema de ensino, num tempo histórico em que a emergência de um poder local democrático teria permitido imaginar outras alternativas; as referências à descentralização e à autonomia das escolas estiveram sempre presentes, mas os passos dados nesta direção foram de uma enorme timidez. Por outro lado, a incapacidade de romper com uma conceção burocrática e administrativa do trabalho docente, apesar de uma insistente retórica sobre a profissionalização do professorado; para além de políticas de recrutamento e de progressão na carreira que se revelaram inadequadas, as situações mais problemáticas prenderam-se com o modo como foi concebida a formação inicial, em particular nas Escolas Superiores de Educação, e mais tarde a formação contínua de professores.” (Nóvoa, 2001: p. 6).*

É, portanto, principalmente a partir dos anos 80 do Séc. XX que se assiste na Europa e outros países do mundo a uma (re) valorização do meio local enquanto elemento definidor das políticas educativas. Este processo é interessante e pertinente enquanto meio resolutivo, entre outros fatores, da ingovernabilidade dos sistemas de educação nacional motivada pelo seu crescimento exponencial, da crescente complexidade organizacional e heterogeneidade humana das escolas de massas, da incapacidade de tratar a realidade na sua diversidade e heterogeneidade e da quebra de confiança na transição entre a escola e a vida ativa.

De facto, a expansão da escola exige a gestão de recursos materiais e humanos que se vão tornando manifestamente pesados para a centralidade das políticas

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

educativas e, quase sempre, com respostas que não acompanham as necessidades reais de uma área ou comunidade específicas. Como sequência, o dualismo, entre o poder político e o poder económico intensifica-se.

Foi neste cenário que se desenvolveu (em Portugal a partir da década de 90) a tendência para uma maior descentralização dos sistemas educativos, transferindo-se “... *poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (...) como um parceiro essencial na tomada de decisão.*” (Barroso, 1998: p 33).

*“Assiste-se assim, nessa altura, ao surgimento de um novo princípio de governança assente na territorialização de vários domínios, entre os quais a educação e a uma progressiva autonomia dos atores locais, após o reconhecimento da falência das “grandes reformas” impostas por decreto (Charlot, idem) e que se configuram também como resposta às grandes alterações e novas dinâmicas no sistema económico e social à escala mundial.”* (in Relatório final CIES-IUL/ISCTE/IUL, Avaliação da descentralização de Competências de Educação para os Municípios, 2012: p 9).

Como facilmente se poderá deduzir, a opção entre um sistema centralizado ou descentralizado está intimamente ligada ao modelo político existente na sociedade:

*“A descentralização, antes de ser um problema técnico, é um problema político e é para o terreno político que remetem as suas vantagens, como a participação substantiva dos cidadãos na vida local, para além da maior celeridade de processos devida à aproximação dos órgãos decisores do local onde surgem os problemas, à semelhança da desconcentração, mas, contrariamente a esta, de uma forma definitiva, já que ao estado compete apenas a fiscalização da legalidade dos actos dos órgãos locais.”* (Formosinho, 1986; citado por Formosinho e Machado, 2000: p. 45).

Segundo Charlot, citado por Ferreira (2005), as últimas duas décadas em Portugal foram marcadas pela territorialização das políticas educativas, numa lógica de desconcentração e descentralização que revalorizou a débil relação da escola com o espaço local, uma vez que a territorialização apela à mobilização dos atores locais e aos conceitos de território escolar, contrato, parceria e rede.

No debate e na ação da descentralização de competências, entrou na ordem do dia a designação de “territorialização das políticas educativas” e, com ela, também a de “parcerias”, “partenariado”, “contrato”, “redes” e outros conceitos que têm sido utilizados para descrever e interpretar o fenómeno de territorialização das políticas educativas já que “*A territorialização da ação educativa está, hoje, no centro dos debates sobre as atuais políticas educativas.*” (Canário, 1997: p 43).

Neste campo, importa então aferir o que se entende por conceito do que é “território” para se poder, de forma lógica, enquadrar o processo da descentralização educativa.

A designação de território ultrapassa, hoje em dia, o mero conceito geográfico que dele se pode ter. As suas fronteiras físicas abarcam o universo do que é intrínseco à sua população e à sua cultura e à forma como estas se organizam socialmente. Para Helena Vilaça e Paula Guerra, o território tem a sua significação

*“ ... no intercâmbio gerado pela conjugação destes elementos, vai-se prefigurando uma rede, que traduz novas possibilidades de (re) criação e inovação, por sua vez, perceptíveis em novos interesses e reivindicações, outros gostos e outros valores e na procura constante de alternativas diversas”* (Vilaça e Guerra, 2000: p 89).

Já para Ferreira (in Formosinho, 1999), o entendimento sobre o território educativo é feito na perspetiva do local ” *...entendido como o palco da manifestação quotidiana da ação social. É o contexto da ação e da legitimação dos atores e das suas práticas...*” (J. Formosinho et al, 1999: p 211).

Um território é, para além do seu espaço físico, o espaço compreendido pelas articulações de interesses, dos recursos e das ações dos seus vários parceiros como famílias, associações culturais e desportivas e autarquias, entre outros, que, na sua ação educativa conjunta, participam e constroem as políticas estratégicas de desenvolvimento local. Charlot & Beillerot citado por Canário diz que “*...as políticas educativas não podem apenas ser “deduzidas”, é necessário que sejam “construídas” com a participação dos atores locais.*” (Canário, 1997: p 43).

É, no sentido da participação ativa dos atores locais, que a descentralização em matéria de educação se corporiza, por um lado com a introdução de políticas de reforço de autonomia das escolas e agrupamentos de escolas (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril) e, por outro, com a transferência de competências, atribuições e alargamento das áreas de intervenção dos Municípios, conforme as suas capacidades de realização (Decreto-Lei nº144/2008 de 28 de Julho), dando origem ao surgimento da expressão “territorialização das políticas educativas”.

Mas quando se fala de descentralização das políticas de uma maneira geral, importa distinguir três conceitos importantes (pese embora que todos se refiram à distribuição de poderes entre a administração central e a administração local) que diferem, no entanto, em grau e modo, quer na concentração, quer na distribuição desses mesmos poderes e responsabilidades. Falamos de “Centralização”, “Desconcentração” e “Descentralização”.

Por centralização pressupõem-se que todos os poderes decisórios e responsabilidades cabem ao Estado que delibera, ouvindo ou não as estruturas a quem se destinam as medidas tomando ou não em conta as suas opiniões. Às estruturas abaixo cabe a tarefa de executar as decisões tomadas. Para Fernandes (2005) centralização significa que

*“...a responsabilidade e o poder de decidir se concentram no Estado ou no topo da Administração Pública cabendo à restante estrutura administrativa, onde se incluem naturalmente as escolas, apenas a função de executar as diretivas e ordens emanadas desse poder central”* (Fernandes, 2005: p 54).

E, para Marcelo Caetano, a centralização corresponde

*“...a uma orgânica em que na gestão dos interesses locais prevaleça a hierarquia dos serviços e das competências, de tal modo que os serviços locais e as respetivas chefias estejam sempre subordinados aos serviços e às chefias centrais.”* (Caetano, 1982: pp. 248 e 249).

Já a desconcentração é uma modalidade “*atenuada*” (Fernandes, 2005: p 55) da centralização. Por outras palavras, mantêm-se as principais características da centralização mas algumas decisões são tomadas por agentes em posições intermédias ou numa posição inferior da hierarquia.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Para Caetano a

*“administração estará desconcentrada quando em todos ou em alguns graus inferiores dos serviços há chefes com competência para decidir imediatamente, embora sujeitos à direção, inspeção e superintendência dos superiores”* (Caetano, 1982: p 254).

Nas teorias administrativas, os poderes dos responsáveis pelas estruturas intermédias ou inferiores são limitados na medida em que detêm um poder delegado, já que o poder pertence, por direito, ao superior hierárquico, mantendo-se portanto uma relação de dependência hierárquica.

A desconcentração pode ser territorial, técnica ou funcional. As extintas Direções Regionais de Educação (DRE) eram um exemplo de uma instituição concebida da desconcentração da administração da educação.

As DRE eram dotadas de autonomia administrativa e asseguravam a orientação, coordenação e apoio às escolas ao nível regional. Para Afonso (2006) esta era uma instituição de nível “meso” do sistema educativo português estando situada no plano intermédio da regulação da educação,

*“ onde se concretizam as interações que veiculam os dois modos de regulação provenientes de outras instâncias de regulação (do nível “macro”, da política educativa e da administração central da educação, e do nível “micro” que corresponde à gestão escolar, da administração local e da micropolítica organizacional”* (Afonso, 2006: p 73).

A descentralização, do ponto de vista jurídico, constitui o processo de atribuição de competências a pessoas coletivas territoriais para além do Estado, as quais prosseguem fins próprios.

Para Gournay, citado por Fernandes (2005) na descentralização as decisões são entregues a agentes que representam uma parte da população e que não dependem do governo. Para este autor, existe descentralização quando *“o exercício de certas missões administrativas é confiado a agentes que dependem não do governo, mas de colégios que tiram a sua autoridade do facto de representarem uma parte da população.”* (Fernandes, 2005: p 57) e mais à frente explícita que *“Estes colégios tanto podem representar o conjunto dos habitantes*

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

*de um certo território*<sup>44</sup> (Idem) ou *“como uma categoria particular da população – uma universidade, um distrito escolar (Estados Unidos), uma escola (Dinamarca).”* (Idem), o que configura uma descentralização funcional ou por serviços *“dado que o seu campo de aplicação é uma instituição educativa. É uma descentralização limitada a uma missão ou a um leque mais restrito de missões educativas, como é o caso da educação”* (Idem).

Como se vê, são tipificadas várias modalidades de descentralização que assentam primordialmente em três tipos de critérios: os políticos, os administrativos e os científico-pedagógicos.

De acordo com Fernandes há descentralização política quando os

*“...órgãos descentralizados têm poder para definir as suas orientações políticas num largo âmbito apenas delimitado eternamente pelas leis fundamentais (Constituição Política, Leis de Bases, Leis Gerais do País) e poder de legislar dentro desse âmbito”* (Fernandes, 2005: p 58).

Segundo Marcelo Caetano existe descentralização administrativa,

*“na medida em que certos interesses locais sejam atribuídos a pessoas coletivas territoriais cujos órgãos sejam dotados de autonomia, podendo atuar livremente no desempenho dos poderes legais apenas sujeitos à fiscalização da legalidade dos seus atos pelos tribunais”*(Caetano, 1982: p 249).

Já Fernandes considera que na descentralização administrativa *“os poderes de orientação são definidos à partida pelo Estado e os poderes normativos são de natureza regulamentar, destinando-se a dar execução local às normas legislativas”* (Fernandes, 2005: p 58).

No entanto para este autor as fronteiras entre estes dois tipos de descentralização não são totalmente definidas, já que nas descentralizações administrativas os aspetos políticos estão presentes quer formalmente (o processo de designação dos titulares dos órgãos é constituído por eleição, logo por processo político), quer por razões de ordem substancial *“porque essa eleição faz-se na base de um programa político que determina a orientação*

---

<sup>44</sup> Como pode ser o caso de um concelho ou uma região, estando-se, neste caso, perante uma descentralização territorial que é polivalente nas suas funções administrativas.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

*fundamental da intervenção dos órgãos eleitos e que servirá para a avaliação da gestão perante os eleitores” (Idem: p 58).*

Para ele, quer a descentralização territorial quer a descentralização funcional ou por serviços, (a que chama de institucional), podem definir-se por um conjunto de determinadas características:

*“• Supõe o reconhecimento de interesses próprios de uma coletividade humana, que pode ser definida, quer pela pertença a um espaço territorial, ou por constituir um determinado aglomerado social com identidade própria e interesses comuns;*

*• Os interesses comuns são geridos por órgãos, cujos titulares são eleitos pelos membros da coletividade humana, e é, perante estes últimos, que aqueles respondem;*

*• Não está subordinada hierarquicamente a outro órgão constituindo uma organização administrativa independente e o controlo de um órgão externo, nomeadamente do Estado, limita-se à verificação da legalidade dos atos praticados” (Fernandes, 2005: pp. 57 e 58).*

Podemos então falar de descentralização política, administrativa, territorial e funcional. Para Ferrer, citado por Fernandes (2005), existem ainda três modalidades de descentralização:

- O federalismo<sup>45</sup> - o poder político e administrativo encontra-se sediado nas entidades territoriais inferiores ao Estado (regiões, províncias, estados federados);
- O liberalismo - a sociedade civil, por intermédio das suas múltiplas associações, pode assegurar a educação escolar a todo o país através de escolas privadas que são subvencionadas pelo Estado, entendido como sendo um serviço prestado à comunidade. Por sua vez o Estado deve interferir minimamente na educação dando um maior papel às administrações locais e, sobretudo, substituir a rede pública por uma rede privada de escolas em concorrência entre si;
- O localismo – o poder político e administrativo situa-se nos municípios ou entidades estruturadas a partir deles tendo como fundamento a subsidiariedade, segundo a qual *“é preferível que o que pode ser feito por*

---

<sup>45</sup> Nestes casos o poder sobre a educação é grande, constituindo-se tantos sistemas educativos quantas as regiões ou estados. Este tipo de descentralização fundamenta-se na especificidade sociológica, política e cultural das regiões.

*uma entidade menor não seja feito por uma entidade maior”* (Fernandes, 2005: p 64). Regra geral a sua autonomia é de menor grau e tem como fundamento o princípio da subsidiariedade.

Para Mintezberg (1995), a descentralização no âmbito da estrutura e dinâmica das organizações pode ser:

- Vertical, quando há “*delegação dos poderes de decisão estratégica, no sentido descendente da cadeia de autoridade*” (Mintzberg, 1995: p 216) para uma posição hierárquica intermédia;
- Horizontal, quando há transferência de poderes para fora da mesma linha hierárquica (para pessoas que não ocupam posições de chefia) como no caso “*dos gestores operacionais para os gestores funcionais, a saber, analistas da tecnoestrutura, especialistas de apoio e operacionais*” (Idem: p 220);
- Seletiva, quando os poderes sobre diferentes tipos de decisões se situam em diferentes níveis da organização (algumas decisões continuam concentradas no topo da hierarquia e determinadas decisões podem ser tomadas por um nível inferior) (Idem: p 214);
- Paralela, quanto “*à dispersão de poder entre os vários tipos de decisões concentradas no mesmo ponto da estrutura*” (Idem: p 214).

Para Fernandes (2005) a categorização de Mintzberg reveste-se de interesse relevante para a análise do sistema educativo já que permite observar a distribuição real de poder entre os diferentes níveis do sistema educativo ou escola e ainda porque os critérios de distribuição quer no mesmo nível ou em níveis diferentes são variados tanto na descentralização como na desconcentração.

O Estado português respeita os princípios da subsidiariedade, da autonomia das autarquias locais e da descentralização democrática da administração pública (art.º 6.º da Constituição da República Portuguesa) e a Lei de Bases do Sistema Educativo que no seu artigo 3.º prevê a necessidade de

*“Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação*

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

*das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes.” (LBSE, artigo 3º).*

Portugal também assinou e ratificou a Carta Europeia da Autonomia local, que define o conceito de autonomia local:

*“1. Entende-se por autonomia local o direito e a capacidade efetiva de as autarquias locais regulamentarem e gerirem, nos termos da lei, sob sua responsabilidade e no interesse das respetivas populações uma parte importante dos assuntos públicos.*

*2. O direito referido no número anterior é exercido por conselhos ou assembleias compostos de membros eleitos por sufrágio livre, secreto, igualitário, direto e universal, podendo dispor de órgãos executivos que respondem perante eles. Esta disposição não prejudica o recurso às assembleias de cidadãos, ao referendo ou a qualquer outra forma de participação direta dos cidadãos permitida por lei.” (Carta Europeia da Autonomia Local, artigo 3.º).*

No domínio da educação tem-se assistido à atribuição de mais competências aos municípios, o que nem sempre tem significado um efetivo reforço da autonomia local nesta matéria.

Com o Decreto-Lei nº144/2008, de 28 de Julho, pretendendo-se *“um aprofundamento da verdadeira descentralização, completando o processo de transferência de competências para os municípios, em paralelo com a alocação dos recursos correspondentes”* (in Preâmbulo, parágrafo 5). Partindo da experiência que os municípios já detinham em vários setores da gestão da educação local, alargam-se legalmente as delegações de competências da gestão da educação em órgãos que não pertencem à esfera da Administração Central. O diploma estabelece a transferência de competências para os órgãos dos municípios no que respeita à educação pré-escolar e ao ensino básico e abre a possibilidade de as autarquias exercerem igualmente estas competências em estabelecimentos de ensino secundário em que se leciona também o ensino básico, mediante um contrato específico.

O documento está na origem dos Contratos de Execução atualmente em vigor em mais de 100 municípios, abrangendo os seguintes domínios e competências:

- a) Pessoal não docente das escolas básicas e da educação pré -escolar;

- b) Componente de apoio à família, designadamente o fornecimento de refeições e apoio ao prolongamento de horário na educação pré-escolar;
- c) Atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico;
- d) Gestão do parque escolar no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico;
- e) Ação social escolar no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico;
- f) Transportes escolares relativos ao 3.º ciclo do ensino básico.

No entanto, a transferência de atribuições e competências a que se referem as alíneas a), c) e d) estava dependente da existência da carta educativa e da celebração de contratos de execução por cada município.

*“Estes contratos de execução, contendo cláusulas obrigatórias relativas à transferência dos recursos humanos, patrimoniais e financeiros associados ao desempenho das competências previstas, aos direitos e obrigações das partes contratantes e à definição dos instrumentos financeiros utilizáveis, pressupunham o acompanhamento e controlo da execução do contrato, através da constituição de uma comissão de acompanhamento e controlo composta por:*

- a) Um representante do Ministério da Educação, com funções de coordenação;*
- b) Um representante da Câmara Municipal;*
- c) Um representante do conjunto dos agrupamentos de escolas do concelho.” (OPLE, 2010: p 1).*

Com o alargamento das competências, os municípios devem promover as políticas educativas locais nas variadas vertentes em que elas se manifestam: a educação formal e não formal, a cultura, as fontes de informação, sendo-lhes implícita também a descoberta da realidade existente no seu território.

Deste modo, o alargamento de competências corporiza-se no campo e na prática nos seguintes aspetos:

1. Educação pré-escolar - Foi com a Lei nº 5/77, de 1 de Fevereiro, que criou o sistema público de educação pré-escolar e determinou o envolvimento dos municípios no sistema, embora sob responsabilidade do Estado. A partir do diploma em análise, os municípios são responsáveis pela construção, conservação e manutenção dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar, com responsabilidades na criação de prolongamentos de horário em função das necessidades da família (CAF).

Estas funções foram definidas com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro) e sua regulamentação. Fica também na sua esfera de competências a contratação de pessoal não docente para os jardins-de-infância;

2. Projetos educativos - o Decreto-Lei nº 77/84, de 8 de Março, atribui aos municípios a responsabilidade de apoiarem atividades complementares ou extracurriculares no ensino básico (hoje consolidado através do Despacho 12591/2006 de 16 de Junho, com base no qual a quase totalidade dos municípios portugueses se constituiu como entidade promotora das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico), nomeadamente nos domínios da ação social escolar e da ocupação dos tempos livres, através de apoios a projetos curriculares e/ou mesmo a projetos educativos;
3. Ensino profissional – embora não sendo uma obrigação legal, está prevista na lei o envolvimento dos municípios o que pode implicar investimentos que nem sempre têm capacidade de suportar. No entanto, existem exemplos de autarquias envolvidas na criação de escolas profissionais;
4. Cartas educativas - a elaboração dos Planos Diretores Municipais previstos desde a década de 90 contempla também, desde 2003 com o Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro, a redação da carta educativa municipal. O documento tem como objetivo planejar o desenvolvimento educativo do concelho, atribuindo à Câmara Municipal um papel de relevo na conceção do sistema educativo local, pese embora todas as decisões tomadas carecerem de autorização da administração central;
5. Conselho municipal de educação – o Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro regula a composição, competências e funcionamento dos conselhos municipais de educação que são uma instância de coordenação e consulta, e têm por objetivo

*“...promover, a nível municipal, a coordenação da política educativa, articulando a intervenção, no âmbito do sistema educativo, dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados, analisando e acompanhando o funcionamento do referido sistema e propondo as ações consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de*

*eficiência e eficácia do mesmo.*” (in Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro, artigo 3º);

6. Participação nos conselhos gerais das escolas - competência fixada pelo Decreto-Lei n.º115-A/98 de 4 de Maio e alterada pelo Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 de Abril que mudou o nome deste órgão, de assembleia de escola para conselho geral. O conselho geral é um órgão de participação e representação da comunidade educativa, que tem na sua composição representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local. O conselho geral é um órgão das escolas que procura potenciar os recursos existentes e discute as orientações pedagógicas e de gestão dos estabelecimentos.

No quadro seguinte sintetizam-se, as competências gerais das autarquias e as competências específicas das autarquias com contrato de execução, em matéria de educação por nível de ensino:

**Grelha 1:** Competências gerais das autarquias no domínio educativo e competências específicas das autarquias com contrato de execução, por nível de ensino

	<b>Educação pré-escolar</b>	<b>1º Ciclo do Ensino Básico</b>	<b>2º e 3º Ciclo do Ensino Básico</b>	<b>Ensino Secundário</b>
<b>Competências gerais das autarquias</b>	<p><b>Ação social escolar:</b> transportes; auxílios económicos; gestão refeitórios; participação no valor das refeições (DL 55/2009)</p> <p><b>Gestão de pessoal não docente</b> (DL 147/97; Lei nº159/99)</p> <p><b>Edificado e apetrechamento</b> (DL 147/97)</p> <p><b>Componente de Apoio à Família</b> – em articulação com os Agrupamentos de Escolas (Despacho nº1.4460/2008)</p>	<p><b>Ação social escolar:</b> transportes; auxílios económicos; gestão refeitórios; participação no valor das refeições (DL 55/2009)</p> <p><b>Gestão de pessoal não docente</b> (DL 147/97; Lei nº159/99)</p> <p><b>Edificado e apetrechamento</b> (DL 147/97)</p> <p><b>Atividades de enriquecimento curricular</b> – competência facultativa, a autarquia é uma das possíveis entidades promotoras (Despacho nº14460/2008)</p>	<p><b>Ação social escolar:</b> transportes; auxílios económicos; gestão refeitórios; participação no valor das refeições (DL 55/2009)</p>	
<b>Competências das autarquias com Contratos de Execução – Decreto-Lei nº 144/2008</b>	<p><b>Pessoal não docente:</b> recrutamento, afetação e colocação, gestão de carreiras e remunerações, poder disciplinar e avaliação de desempenho (homologação e decisão de recursos) – competências passíveis de delegação nos órgãos de direção dos agrupamentos de escolas</p> <p><b>Componente de Apoio à Família</b> (incluindo o fornecimento de refeições)</p>	<p><b>Pessoal não docente:</b> recrutamento, afetação e colocação, gestão de carreiras e remunerações, poder disciplinar e avaliação de desempenho (homologação e decisão de recursos) – competências passíveis de delegação nos órgãos de direção dos agrupamentos de escolas</p> <p><b>Componente de Apoio à Família</b></p> <p><b>Atividades de Enriquecimento Curricular</b> (atribuições transferidas obrigatoriamente para as autarquias, mediante a celebração do contrato de execução)</p>	<p><b>Pessoal não docente:</b> recrutamento, afetação e colocação, gestão de carreiras e remunerações, poder disciplinar e avaliação de desempenho (homologação e decisão de recursos) – competências passíveis de delegação nos órgãos de direção dos agrupamentos de escolas</p> <p><b>Gestão do parque escolar:</b> despesas de manutenção e apetrechamento</p>	<p>"(...)possibilidade de nas escolas básicas nas quais também é ministrado o ensino secundário (...) serem exercidas pelos municípios as atribuições a que se refere o presente decreto-lei, mediante a celebração de um contrato específico com o Ministério da Educação." (DL nº144/2008, p.4754)</p>

(Adaptado de “Avaliação da Descentralização de Competências de Educação para os Municípios” CIES-IUL/ISCTE/IUL- 2012)

Em janeiro de 2010, o relatório do ponto de situação geral, elaborado pelo Observatório das Políticas Locais de Educação (OPLE) referia que,

*“Dos 278 municípios do continente, estão nesta data assinados e publicados 113 contratos de execução, ou seja, 41%, estando ainda por publicar nesta data 1 contrato. Tal significa que se encontram 164 municípios (59%) sem contrato celebrado.”* (OPLE, 2010: p 2), situação sumariada no quadro abaixo:

**Grelha 2:** Situação dos contratos de execução em Janeiro de 2010<sup>46</sup>

Situações relativas ao processo dos contratos de execução		Total	
1	Assinados e publicados	113	41%
2	Assinados e ainda não publicados	1	0%
3	Não assinados mas em alguma fase de negociação	113	41%
4	Sem negociação ou câmara sem interesse em a concretizar em 2009	51	18%
Total		278	100%

(Adaptado de Observatório das Políticas Locais de Educação (OPLE). Transferência de Competências Educativas para os Municípios. Contratos de Execução. Ponto de situação em 2010-02-01.)

<sup>46</sup> Na página do Observatório (<http://www.observatoriople.gov.pt/np4/13.html>) apenas constam 101 municípios com contrato de execução assinado. (consultada em Agosto de 2015).

## Capítulo II

### O 1º ciclo do ensino básico enquanto objeto de estudo

*“As crianças de hoje são os líderes de amanhã, e a educação é uma arma muito importante para as preparar para os seus futuros papéis, enquanto líderes da comunidade.”*

(Nelson Mandela: Entrevista, 1990)

## **2. O evoluir das políticas educativas para o 1º ciclo do ensino básico**

A centralidade deste trabalho de investigação foca-se na problemática da escola a tempo inteiro (ETI) e nas estratégias pedagógicas implementadas pelo objeto de estudo (O agrupamento de escolas de Alvide) para o seu desenvolvimento.

Estando as políticas subjacentes à implementação da ETI intimamente relacionadas com a escola primária (1º ciclo do ensino básico), importa nesta introdução abordar, ainda que de forma sucinta, o evoluir das políticas do ensino primário desde a criação do ensino público oficial até à concretização da ETI, sendo que, ao longo do trabalho e no capítulo destinado à abordagem da implementação das AEC enquanto instrumento das políticas da ETI, reveremos os vários momentos e etapas por que passou esse processo desde a sua implementação até ao momento.

Como já referido, a escola pública tem o seu início com o Marquês de Pombal no Sé. XVIII. Até então, nas mãos da igreja, o ensino passa a estar sob a esfera da competência do Estado e a ter um cariz eminentemente laico. Através da Carta de Lei de 6 de Novembro de 1772, foi instituído e regulamentado o ensino primário oficial e criados 479 lugares de mestres de ler, escrever e contar. Criou-se, pela primeira vez em Portugal, uma rede de escolas primárias públicas, construíram-se novas escolas e reformaram-se outras. Todas as escolas ficaram na dependência da Real Mesa Censória.

Durante o período liberal (Séc. XIX), é reforçada a noção de “*instrução pública*” enquanto processo de desenvolvimento intelectual. A partir de 1820, foi criada uma “Comissão da Instrução Pública”<sup>47</sup> pelas Cortes liberais, que junto do parlamento, avaliava e estudava as propostas em matéria de instrução apresentadas por deputados e cidadãos. Neste período assiste-se, como um pouco mais à frente se dá conta, a um grande interesse pelas questões do ensino, quer no debate, quer na apresentação de propostas e metodologias de ensino por parte da camada intelectual da época.

---

<sup>47</sup> Esta Comissão era constituída maioritariamente por professores da Universidade de Coimbra.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

A carta constitucional de 1826 no seu título VIII, artigo 145º, alínea 30ª estipula que “*A Instrução Primária é gratuita a todos os Cidadãos*”, garantindo a gratuidade do ensino para todos a par com a liberdade de ensino, ponto de honra então defendido pelos ideais liberais.

A importância dada ao ensino das primeiras letras levou a que ficasse inscrita na Constituição Portuguesa de 23 de Setembro de 1822, a preocupação na edificação de uma rede escolar que desse resposta eficaz aos objetivos nela vertidos. Assim, o seu capítulo VI estipula que

*“Em todos os lugares do reino, onde convier, haverá escolas suficientemente dotadas, em que se ensine a mocidade Portuguesa de ambos os sexos a ler, escrever, e contar, e o catecismo das obrigações religiosas e civis.”* (In Constituição Portuguesa de 1822, Artigo 237º).

E, para a continuidade dos estudos estipula ainda que “*Os atuais estabelecimentos de instrução pública serão novamente regulados, e se criarão outros onde convier, para o ensino das ciências e artes.*” (Idem, Artigo 238º).

Mais, liberalizava a abertura de “aulas” no âmbito do ensino público à iniciativa de qualquer cidadão que fosse elegível para o ato pedagógico “*É livre a todo o cidadão abrir aulas para o ensino público, contanto que haja de responder pelo abuso desta liberdade nos casos, e pela forma que a lei determinar.*” (Idem, Artigo 239º).

O ensino primário alicerça-se então em três princípios fundamentais: laicidade, gratuidade e obrigatoriedade<sup>48</sup>.

A característica laica do ensino público assentava no facto de este ser ministrado por leigos e não por ordens e congregações religiosas como até então.

A obrigatoriedade do ensino primário mereceria, mais tarde, uma referência na reforma do ensino de 1836, que no seu artigo 33º estipulava “*Todos os pais de*

---

<sup>48</sup> A obrigatoriedade do ensino primário que já tinha merecido atenção na reforma do ensino de 1836, que no seu artigo 33º estipulava: “*Todos os pais de famílias têm rigorosa obrigação de facilitarem aos seus filhos a Instrução das Escolas Primárias*”.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

*famílias têm rigorosa obrigação de facilitarem aos seus filhos a Instrução das Escolas Primárias..."*

A Constituição Portuguesa de 4 de Abril de 1838, no Título III sobre os direitos e garantias dos portugueses, garante, nos seus artigos 28º e 29º,

*"I - A instrução primária é gratuita;" (art.º 28º).*

*"O ensino público é livre a todos os Cidadãos, contanto que respondam, na conformidade da Lei, pelo abuso deste direito". (art.º 29º).*

Portugal vive uma fase em que são realizados vários projetos e reformas no ensino público. Muitas foram as personalidades ligadas às letras que deram as suas contribuições para a alteração do modo e estrutura do ensino. Destacamos as de Mouzinho de Albuquerque com o seu projeto de "Ideias sobre o estabelecimento da instrução pública" onde afirmava ser a mesma uma responsabilidade dos governantes

*"O vosso primeiro cuidado, depositários da confiança de um povo livre, deve ser dissipar as trevas e fazer raiar o mais cedo e o mais amplamente possível a luz brilhante da verdade própria, para patentear toda a beleza da liberdade e da justiça" (Albuquerque, 1823: p 1).*

Para ele, *"as despesas necessárias para a instrução pública devem sair dos cofres públicos"* (Idem: p 11).

E reconhecia o direito à educação por ambos os sexos:

*"Tendo o sexo feminino igual direito a repartir as vantagens do estado social, visto que sobre ele como sobre o outro sexo recai o ónus público, a educação o das mulheres não deve ser como até agora barbaramente abandonada. Criar-se-ão pois escolas primárias para este como para o outro sexo, e os estabelecimentos de instrução pública lhe serão completamente franqueados" (Idem: p 12).*

Sobre a rede escolar e as matérias a lecionar, Albuquerque defendia a educação cívica e a separação do ensino da moral cristã das credences pagãs enraizadas e elencava os objetos de estudo na docência do ensino primário:

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

“... nos parece essencial que em cada freguesia haja uma escola primária para cada sexo. O ensino da doutrina cristã, de ler escrever contar, da relação dos pesos e medidas legais com os usuais no país são como fica dito os objetos que constituem o ensino nestas escolas.” (Idem: p 18).

Defendia ainda a importância dos mestres das “*primeiras letras*”, bem como a atribuição de uma remuneração digna para “*tão importante cargo*”.

Almeida Garret, na sua proposta de projeto apresentada em 1834, desferia fortes críticas à situação existente no ensino e, a Passos Manuel, ministro do Reino entre Setembro de 1836 e Junho de 1837, devem-se a reforma do ensino primário a par das reformas do ensino secundário e do ensino superior, decretadas entre 15 de Novembro e 5 de Dezembro de 1836, numa tentativa de renovação do ensino.

Poucas dúvidas teremos ao afirmar que durante o liberalismo, a educação e a instrução primária em particular ocuparam lugar de destaque. Para além da instituição de escolas por todo o país e ilhas (embora em número insuficiente) deu-se grande destaque ao debate sobre as questões pedagógicas e os métodos de ensino (dos quais se destaca o método de “*ensino mútuo*” reconhecido oficialmente e recomendado para as escolas normais na reforma de 1836).

Com o Decreto do Governo nº 220 de 28 de Setembro de 1844 de Costa Cabral, é decretada a escolaridade obrigatória da instrução primária das crianças entre os sete e os quinze anos de idade. Esta obrigatoriedade aplicava-se a todas as crianças residentes nas povoações onde existissem escolas ou num diâmetro equivalente a um quarto de légua (aproximadamente 1650 metros) e, embora definisse coimas para as famílias transgressoras, raramente as mesmas foram aplicadas o que contribuiu para a persistência de uma elevada taxa de analfabetismo. As leis seguintes procuraram que essa obrigatoriedade fosse cumprida.

Helena Araújo (1996) no seu estudo sobre a edificação de escolas de massas refere que em 1854 existiam em Portugal 1199 escolas primárias tendo o seu número crescido até às 4495 em 1899. Apesar de ter triplicado o número de

escolas em quarenta anos a filosofia de expansão da “escola de massas”, pretendida com a escolaridade obrigatória, constituiu-se num processo lento e precário na alfabetização da nação: “em 1867, apenas 17% das crianças entre 7 e 15 anos estavam na escola” (Araújo, 1996: p 169).

Malgrado os esforços encetados, o analfabetismo em Portugal continuava elevado. Poucos anos depois, durante as décadas de quarenta e cinquenta do séc. XIX, António Feliciano de Castilho iniciou a aplicação de um método de leitura já utilizado em França por Lemare: o “*método de leitura repentina*” ou “*método Castilho*” como ficou conhecido em Portugal.

Em 1876, o pedagogo João de Deus apresenta um novo método de aprendizagem da leitura. “*A Cartilha Materna*” ou a “*Arte de Leitura*” que, no entanto, ficou mais conhecido como o “*método João de Deus*”. Este método passou rapidamente a ser usado na maioria das escolas portuguesas depois de 1882, muito graças à criação da “Associação das Escolas Móveis pelo Método João de Deus” que contribuiu para a sua expansão e para a reputação do seu autor<sup>49</sup> ao levar às áreas remotas a “escola móvel”.

Já em termos de administração do ensino, as mudanças mais significativas ocorrem em 1859 com Fontes Pereira de Melo enquanto ministro do Reino. Por sua iniciativa, é apresentada à Câmara dos Deputados uma proposta de lei, datada de 15 de Abril de 1859, onde é proposta a extinção do Conselho Superior de Instrução Pública, em Coimbra, e a criação de uma Direcção-Geral de Instrução Pública e de um Conselho Geral de Instrução Pública na dependência do Ministério do Reino em Lisboa. A referida Lei é promulgada a 7 de Junho de 1859.

Durante a segunda metade do Séc. XIX foi constituído, por duas vezes, o “Ministério da Instrução Pública”, ainda que de forma pouco consolidada. Em 1870 é criado o “Ministério dos Negócios da Instrução Pública” que também pouco tempo resistiu. Para seu ministro foi nomeado D. António da Costa de Sousa Macedo, um grande defensor e promotor da instrução popular. Na pouca

---

<sup>49</sup> Ainda hoje, no séc. XXI, o método João de Deus tem inúmeros seguidores.

duração temporal do seu ministério (69 dias), procedeu a reformas, entre outras, no ensino superior, na instrução primária e nas bibliotecas públicas.

Em 5 de Abril de 1890 foi criado, por decreto, o “Ministério de Instrução Pública e Belas- Artes”. O então presidente do Conselho de Ministros de Portugal, José Dias Ferreira extingue-o a 3 de Março de 1892, para o reintegrar enquanto pasta no Ministério do Reino. Só após 7 de Julho de 1913, já com a República, voltará a existir um ministério destinado aos assuntos da educação com o nome de Ministério da Instrução Pública, como mais à frente se abordará neste capítulo.

Em 1910 a mudança do regime monárquico para o republicano marcou o início do século XX.

Com o regime republicano, o ensino primário é encarado como instrumento socializador e veiculador de conhecimentos e de valores. Fundamenta-se no princípio da igualdade através da sua gratuitidade e da sua neutralidade em questões religiosas. Neste campo, saliente-se que um decreto datado de 22 de Outubro de 1910 proíbe o ensino da doutrina cristã nas escolas normais e primárias. As razões para tal proibição cristalizavam-se na retórica de que o Estado não podia obrigar as crianças a perfilharem uma determinada crença religiosa e que o ensino dos dogmas era incompatível com as novas perspetivas pedagógicas republicanas. Assim, o ensino orienta-se para a liberdade e autodeterminação do pensamento objetivo e da consciência. Defende os valores do conhecimento científico e da formação moral e cívica, inspirado em "*preceitos inferidos da moral natural, ou aconselhados pela moral social, conducentes ao respeito da liberdade do outro, e dignificadores do trabalho, da família, e, sobretudo da Pátria*" (Catroga, 2010: p 242).

Assumia-se, deste modo, o projeto de transformar culturalmente a sociedade portuguesa de que foram obreiros os pedagogos Adolfo Coelho e João de Barros, sendo este último o principal impulsionador da reforma de 1911, que pretendia "*republicanizar*" o país pela instrução e educação. Como refere Sarmiento (1994),

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

*“...fazer da educação o instrumento político da sua afirmação como regime (...), a par de medidas imediatamente decorrentes de um jacobinismo anticlerical, procuram fazer da educação escolar a agência formadora de uma nova consciência cívica e o eixo do progresso social”* (Sarmento, 1994: p 49).

Deste modo, o ensino primário, durante o período da I República, do ponto de vista escolar, curricular e pedagógico, é objeto de um conjunto de inovações que se mantiveram, enquanto referência conceptual, nas reformas educativas posteriores levadas a efeito já na segunda metade do século XX.

Dos ideais republicanos para a educação salientam-se:

- O direito à educação e à instrução;
- A qualidade dos serviços educativos;
- A adequação curricular à idade dos alunos;
- A formação do cidadão republicano;
- A ideia de globalidade e de integridade;
- A preparação para o ensino posterior.

Não será pois estranho que o regime republicano comece desde logo por produzir legislação que altera as políticas educacionais quanto aos anos de escolaridade, às questões pedagógicas e ao governo das próprias escolas. O propósito maior das reformas educativas no ensino primário assentavam na enorme missão de inverter a taxa de analfabetismo de Portugal só comparada à dos países da Europa ortodoxa do sul e do leste e longe das percentagens atingidas nas taxas registadas pela vizinha Espanha e pelos países da Europa central.

O primeiro normativo a regulamentar o ensino primário, o Decreto nº 9.223 de 29 de março de 1911, reorganiza-o em 3 graus:

- O ensino elementar, de 3 anos (obrigatório para ambos os sexos);
- O complementar, de 2 anos;
- O superior de 3 anos.

Esta reforma educativa (conhecida pela reforma de 1911), para além de ir mais longe na defesa da neutralidade absoluta da escola em matéria religiosa, focaliza-se no ensino primário, tornando-o obrigatório na etapa de “ensino elementar” e concedendo às Câmaras Municipais a sua administração, numa tentativa de descentralização. O objetivo essencial seria o de resolver o problema do analfabetismo (entre outros como o religioso).

No entanto, em termos práticos, a euforia teórica e conceptual da reforma educativa com a pretensão de diminuição drástica da taxa de analfabetismo, não obteve os resultados pretendidos. Para tal, muito contribuiu o facto da maioria da população rural ter enraizado um modo de vida social e de trabalho estruturado na tradição oral, compatível com as suas aspirações e objetivos e para os quais a escola não representava uma vantagem. Muito pelo contrário, a obrigatoriedade da frequência escolar era vista como uma imposição e uma violência que obrigava as famílias a abrir mão de mais um elemento de trabalho (os filhos). Por outro lado e na realidade, as punições previstas na lei, não passavam de isso mesmo: letra de lei e raramente eram aplicadas. A fuga à escola constituiu, desse modo, uma realidade generalizada no contexto rural, comprovada pelos débeis sucessos que as taxas de alfabetização demonstram:

**Grelha 3:** Taxas de analfabetismo em Portugal de 1900 a 2001

Ano	Taxa de analfabetismo
1900	73%
1911	69%
1920	65%
1930	60%
1940	52%
1950	42%
1960	33%
1970	26%
1981	21%
1991	11%
2001	9%

**Fonte:** António Candeias et al. (2007): Alfabetização e Escola em Portugal nos Séculos XIX e XX. Os Censos e as Estatísticas, Fund. C. Gulbenkian, p.40; e Recenseamento da População e Habitação (Portugal) - Censos 2001 (quadro 1.03, População residente segundo o nível de ensino atingido e taxa de analfabetismo), Instituto Nacional de Estatística .1.03, População residente segundo o nível de ensino atingido e taxa de analfabetismo), Instituto Nacional de Estatística<sup>50</sup>.

<sup>50</sup> Disponível em <http://thecalibraria.blogspot.pt/2008/06/analfabetismo-um-sculo.html> (Consultada em Setembro de 2015).

No campo curricular, o plano de estudos proposto pela reforma de 1911 alargava a sua conceção e implementação a matérias que iam ao encontro das preocupações da construção de um ideal republicano de formação integral dos alunos das escolas primárias, como a higiene, a ginástica, os jogos educativos, os trabalhos manuais e agrícolas e o desenho e modelação. No entanto, os programas para este plano de estudos não chegaram a ser publicados o que, em termos práticos, deu origem à continuidade dos programas vigentes na fase final da monarquia.

É então criado um sistema de instrução primária, apoiado em estruturas de gestão que proporcionassem a sua implementação. Todavia, essas estruturas pressupunham a conceção simultânea de medidas descentralizadas concretizadoras dos ideais municipalistas (parte da herança ideológica do republicanismo). Verifica-se um conflito entre os processos reguladores regidos por medidas centralizadoras e as estruturas descentralizadas, corporizado em incompatibilidades entre a edificação das estruturas e a falta de meios (transferência de verbas) nos municípios, inclusive para pagamento atempado dos salários aos professores, facto que resfria todo o ânimo reformador.

Como se poderá facilmente concluir, esta orientação organizativa da educação escolar não conheceu longevidade. Se por um lado o descontentamento dos professores alastrou, por outro assiste-se à degradação e ineficácia das estruturas administrativas, à instabilidade governamental, à ausência de vontade política, agravada pelo impacto financeiro da participação na I Guerra Mundial. O ensino primário complementar, por exemplo, nunca chegou a operacionalizar-se efetivamente.

A necessidade de reformulação das políticas educativas torna-se tão evidente que a República ensaia várias medidas legislativas complementares com o objetivo de resolver as questões práticas levantadas na aplicação da Lei. Por fim, o Decreto nº 5787-a de 10 de Maio de 1919 configura a segunda grande reforma do ensino no período inicial republicano.

O regulamento do ensino infantil e primário consta do Decreto n.º 6137 de 29 de Setembro de 1919. Embora constitua um bem concebido e estruturado conjunto

de intenções pedagógicas e administrativas, na prática enfermou do mesmo mal do seu antecessor, já que parte substancial das suas reformas não saiu do regulamento.

A reforma alarga a escolaridade obrigatória dos anteriores 3 anos para os 5 anos<sup>51</sup>, correspondentes ao que foi designado como ensino primário geral que podia ser lecionado em regime de coeducação (teoricamente, já que na prática pouco foi implementado) e era de cariz obrigatório exceto para os incapazes físicos e mentais e “os que residirem a mais de 3 quilómetros de qualquer escola primária fixa, móvel ou particular gratuita” (Decreto n.º 6137, artigo 37º, 2º).

Com a nova reforma é mantido o ensino primário superior com a duração de 3 anos, continuando a ser um ciclo de vocação profissional e adaptado às atividades regionais.

O ensino primário superior constituía uma resposta aos alunos com mais de 12 anos de idade. Maioritariamente frequentado por alunas que se tornariam as futuras professoras primárias, nas suas áreas de formação curricular constavam matérias como a língua portuguesa, a língua francesa, a língua inglesa, a matemática elementar, a geometria e sistema métrico, as ciências físico-químicas naturais, a geografia, a história geral e de Portugal, a instrução moral e cívica, as noções de higiene e puericultura, a educação física, a modelação e desenho, os trabalhos manuais e a música e canto coral. Dependendo da contextualização de cada região, nas escolas de ensino primário superior podiam ainda ser ensinadas secções curriculares especiais de natureza técnico-profissional ligadas às atividades agrícola, comercial, doméstica, industrial ou marítima.

Este ciclo, embora representasse um dos projetos mais interessantes do período republicano e fosse uma das bandeiras de pedagogos com visão futurista, não se generalizou nem se enraizou na cultura educativa do país tendo-se restringido

---

<sup>51</sup> Pelo Decreto 5787-A, de 10 de Maio de 1919, o ensino primário passa a constituir-se em apenas dois ciclos de escolaridade: o ciclo geral de 5 classes e o ciclo superior de 3 classes.

a sua implementação aos últimos anos da República, acabando por ser extinto pelas autoridades ditatoriais através do Decreto 11730, de 15 de Junho de 1926.

Em termos administrativos, apresenta uma tendência descentralizadora, ao entregar parte das responsabilidades da administração escolar às chamadas juntas escolares compostas por dois vereadores da Câmara, um representante das Juntas de Freguesia do concelho, o inspetor, o secretário de finanças do conselho e, pela primeira vez, 3 professores eleitos por todos os docentes do mesmo concelho. Interessante será referir que só as juntas escolares de Lisboa e do Porto gozavam de autonomia financeira. Nas suas competências constavam a construção, arrendamento, manutenção e equipamento das escolas e o pagamento dos professores. Esta modalidade descentralizadora contava com o apoio dos professores que passaram a ter um maior protagonismo social. Mesmo assim, as juntas tiveram uma existência atribulada até à sua extinção. É ainda instituída a figura do diretor das escolas do ensino primário que articulam as suas funções com o inspetor e com as juntas escolares<sup>52</sup>.

No que ao currículo diz respeito, no âmbito desta reforma é publicado o Decreto n.º 6203 de 7 de Novembro contendo os novos programas dos planos de estudo do período republicano.

Os programas de 1919, com fortes influências das perspetivas da “Educação Nova”, constituem um documento ambicioso com grande qualidade pedagógica, mas de difícil implementação devido às limitações financeiras, humanas e materiais existentes. No que à escola primária republicana concerne, a sua cultura é impregnada por símbolos, rituais e festividades de carácter cívico, que se constituíam numa alternativa laica às práticas culturais católicas anteriores. Esta nova cultura, complementada com a educação moral e cívica de inspiração

---

<sup>52</sup> As juntas escolares foram constituídas pelo decreto nº5/787-A de 10 de maio de 1919 e funcionaram entre 1919 e 1925. Com a sua entrada em funcionamento, assistiu-se a uma ténue tendência de descentralização do sistema de ensino. Com o golpe de estado de 28 de Maio de 1926 que implementou a Ditadura Nacional a situação altera-se, revertendo-se para um maior centralismo.

laica no currículo formal da escola primária<sup>53</sup>, tinha por objetivo a formação dos cidadãos e patriotas necessários à consolidação da nova ordem republicana.

A efemeridade das leis, no entanto, volta a ser realidade com a publicação, dois anos mais tarde, do Decreto n.º 7311 de 15 de Fevereiro de 1921 contendo novos e menos ambiciosos programas que, embora mantendo algumas das inovações já contempladas nos anteriores, contam com a adição de novas áreas curriculares como os trabalhos manuais, a música, a educação física (para ambos os sexos) e a sugestão de estratégias pedagógicas como as lições de coisas, os passeios, as excursões e as visitas a museus ou os trabalhos de horticultura e jardinagem.

Ainda no contexto curricular e pedagógico, em 1923 assiste-se à publicação de um documento inovador intitulado “proposta de lei sobre a reorganização da educação nacional” que é apresentado ao parlamento pelo ministro João Camoesas. Apesar de muito elogiado, este documento com pretensões a “lei de bases da educação” não chegou a ser aprovado embora nele se cristalizasse toda uma perspetiva de ensino enquanto conjunto articulado e harmonioso no seu todo. A proposta de reorganização da educação sistematizava ainda as principais ideias inovadoras difundidas nos anos anteriores dirigidas aos vários setores do sistema de educação. Esta proposta (conhecida como a proposta Camoesas) constitui, por um lado, um marco referencial de inovação pedagógica do regime republicano e, por outro, a imagem da sua vulnerabilidade e fraqueza por não conseguir implementar na prática os seus ideais no campo da educação.

Em termos de espaços escolares e, apesar do Decreto n.º 6137 de 29 de Setembro de 1919, conter um conjunto apreciável de inovadoras normas técnicas, higiénicas e pedagógicas orientadoras das construções escolares (com o intuito da promoção de práticas higiénicas entre os alunos como o banho, a existência de instalações sanitárias e o serviço de refeições ou a necessidade

---

<sup>53</sup> A estrutura curricular do grau elementar (obrigatório) organizava-se em torno das seguintes matérias programáticas: o ensino da leitura e da escrita, conhecimento dos contos da história pátria e lendas tradicionais, conhecimento de noções sumárias de geografia geral sobre Portugal, a moral prática, aquisição de noções de educação social, económica e cívica, de aritmética e geometria elementar, do sistema métrico, de desenho e modelação, de canto coral e dicção, de higiene e ginástica, dos jogos e dos trabalhos manuais adequados ao género e às regiões.

de serem criados espaços próprios para atividades como a educação física ou os trabalhos manuais), assiste-se mais a uma continuidade do que fora iniciado nos finais do Séc. XIX do que à aplicação da nova regulamentação. Os poucos edifícios começados a construir de acordo com estas normas só serão concluídos, e ainda assim não todos, nos primeiros tempos do regime ditatorial.

Quanto à organização do tempo escolar também aqui prevalece a continuidade da estrutura temporal e horária do calendário escolar que já começara a ser implementado desde os finais do Séc. XIX. Construída na ótica da modernidade, esta organização implicava uma padronização e uma racionalização, tanto do calendário escolar como da organização dos horários letivos semanais e diários.

De facto, as transformações mais visíveis neste contexto são, principalmente, as que estão intimamente ligadas ao processo de laicização do ensino, como a abolição dos feriados religiosos e a sua substituição por feriados de cariz laico. No entanto, a reforma de 1919 procura articular o tempo de trabalho e o tempo de descanso e, embora pondo termo à tradicional pausa das atividades escolares à 5ª feira, procura evitar a sobrecarga e a fadiga do aluno e potenciar o rendimento escolar.

No que se refere à inovação nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, a vontade política e pedagógica de promover as ruturas anteriormente legisladas confrontou-se com as rotinas já longamente enraizadas quer no quotidiano do trabalho dos professores, quer na regulação do dia-a-dia das escolas. Os principais ideais e práticas da chamada “Educação Nova” conheceram terreno mais fértil no ensino privado que no estatal<sup>54</sup>.

No entanto, e como súpula dos aspetos positivos das reformas da educação durante a república, elegem-se alguns dos pontos mais marcantes e significativos levados à prática, ainda que não universalizados: a criação das escolas móveis como meio de combate ao analfabetismo; a abertura de escolas

---

<sup>54</sup> Neste ponto, são de salientar as práticas de instituições privadas como a Escola Oficina n.º 1, a Casa Pia de Lisboa, o Instituto Feminino de Educação e Trabalho e os Jardins-escola João de Deus que generalizaram práticas educativas inovadoras, como as “lições de coisas”, os “métodos ativos” ou o “self-government” escolar.

infantis e, talvez o mais importante para a classe docente; a melhoria efetiva das condições de ensino diminuindo o rácio professor/aluno significativamente apesar de ter ficado aquém do objetivado (de 47,8 alunos por professor em 1916 para 43,3 em 1921 e 38 em 1926)<sup>55</sup>.

Conceptualmente, as reformas na educação primária desenhadas pelos políticos e pedagogos da primeira República destinavam-se a repor Portugal no mapa europeu em termos de igualdade no acesso à instrução e educação como descreve Rómulo de Carvalho (1986), na sua “História do Ensino em Portugal”

*“... toda a atenção dos dirigentes se concentrou na resolução dos problemas já tradicionais do nosso ensino: o analfabetismo, o insuficiente número de escolas primárias, a deficiente preparação pedagógica e científica dos professores desse mesmo grau de ensino e a sua mísera condição económica.”* (Carvalho, 1986: p 656).

Pelo exposto, não será difícil compreender que Portugal viveu durante a primeira República (1910-1926) um período marcado pela instabilidade política e pelas dificuldades económicas criadas por fatores interno e externos. Mencionando apenas os fatores internos, se, por um lado, a participação de Portugal na I Guerra de 1914 a 1918 provocou no país grandes problemas económicos que tiveram como consequência a desvalorização da moeda (escudo), a subida dos preços dos bens alimentares, a inflação e os cortes salariais, por outro, a fragilidade ideológica que dividiu a sociedade republicana em vários partidos, criando grandes tensões intestinas, a instabilidade política, o desgaste das forças políticas e a falta de um conjunto de bases programáticas aglutinadoras de apoio, levou a forte e crescente contestação popular de descontentamento corporizada em greves e revoltas. Desenhava-se, no espetro político nacional, um hiato propício à criação do ato de conspiração contra o regime.

Em 6 de Junho de 1926 o general Gomes da Costa derruba o Governo. O Parlamento é dissolvido e são suspensas as liberdades individuais, previstas na Constituição (1911), os militares substituíram a 1ª República por uma Ditadura Militar e o poder passou a ser assumido por eles.

---

<sup>55</sup> Fernandes, 1973: p 14.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

No campo da educação, uma das primeiras medidas tomadas pela Ditadura Militar surge em Outubro de 1927 com a primeira grande reforma do Ensino com o objetivo, segundo a Junta Militar, de uma instrução primária ministrada de forma mais lógica, prática e eficiente.

*“Uma das primeiras preocupações da Ditadura Militar é a demolição do ensino primário republicano (5 anos de escolaridade obrigatória mais 3 anos de ensino primário superior). As escolas primárias superiores são extintas logo em 1926 e, quatro anos mais tarde, a frequência escolar torna-se obrigatória apenas para os três primeiros anos. Ao mesmo tempo, recusa-se o princípio da escola única, tendo em conta a vontade de escolher os mais capazes, separando-os logo que possível dos incapazes de ascenderem aos graus superiores de cultura.” (Nóvoa, 2005: p 117).*

O Decreto nº 13.619 de 17 de maio de 1927 reduz a escolaridade obrigatória para quatro anos, proíbe a coeducação e institui a separação dos sexos logo nas escolas primárias. Reorganiza o ensino primário em três categorias, para ambos os sexos:

- Ensino infantil (dos 4 aos 7 anos);
- Ensino primário elementar (dos 7 aos 11 anos, sendo obrigatório e constituído por 4 classes);
- Ensino primário complementar (dos 11 aos 13 anos).

Em 1928, o general Óscar Carmona tornou-se Presidente da República e, nesse mesmo ano convida para Ministro das Finanças António de Oliveira Salazar que consegue equilibrar as finanças do Estado muito à custa do aumento dos impostos e da diminuição das despesas com a saúde, educação e a assistência social.

Três anos mais tarde é publicado o Decreto nº 18.140 de 28 de março de 1930 que ao dividir o ensino primário elementar em dois graus, o primeiro de três classes e obrigatório e o segundo de mais um ano onde se lecionava o programa da 4ª classe, desfere mais um rude golpe na já abalada escolaridade obrigatória de seis anos da primeira República, reduzindo-a para três. São extintas as escolas móveis, as escolas infantis são encerradas e a educação complementar

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

(não obrigatória), para as crianças que terminavam a escolaridade obrigatória, é mantida durante um curto período até ser abolida completamente em 1932.

Em 1932 António de Oliveira Salazar é nomeado chefe do governo e passa a controlar todas as decisões importantes para o país.

Com a aprovação em 1933 da nova Constituição, acaba o período de ditadura militar e inicia-se o período ditatorial liderado por Salazar e denominado pelo mesmo por “Estado Novo” num claro intuito de afastamento das políticas democráticas da primeira República.

Apesar da Constituição de 1933 continuar a reconhecer os direitos e liberdades dos cidadãos, esses mesmos direitos e liberdades submeteram-se desde logo aos interesses supremos do Estado Novo, produzindo assim um campo fértil para as medidas repressivas tomadas pelo regime salazarista:

- A censura prévia a tudo o que fosse escrito ou dito (para não deixar avançar qualquer tipo de rebelião contra o regime e velar pela moral e os bons costumes);
- A União Nacional ou partido único (e a proibição de outros partidos políticos);
- A polícia política - PIDE (responsável por perseguições a todo e qualquer cidadão opositor do regime);
- A Legião Portuguesa (milícia de defesa e combate ao comunismo);
- A Mocidade Portuguesa (destinada a inculcar nos jovens os valores do regime);
- A utilização dos livros “obrigatórios” no ensino (onde eram disseminados os ideais salazaristas do Estado Novo);
- Os cartazes e a imprensa (que inculcavam na população as vantagens do Estado Novo).

Estavam criadas as condições para Portugal viver durante cerca de meio século um dos períodos mais opressores da sua história. De facto, o Estado Novo revestiu-se de contornos ditatoriais, autoritários e repressivos, dentro de um espírito nacionalista e corporativista, com o beneplácito da igreja. Deitando mão

de estratégias administrativas, assumiu-se como o regulador da vida do cidadão, mostrando a sua força e coesão em todos os princípios que impunha a bem de uma estabilidade nacional:

*“O Estado Novo de Salazar entrosou um nacional catolicismo ideológico, de cariz tradicionalista, numa ditadura civil, policial e pessoal do chefe do Governo, que, apoiada numa organização social corporativa, e a expensas do operariado industrial e do campesinato rural, serviu os desígnios de uma burguesia nacional débil e dependente.”*  
(Braga da Cruz, 1982: p 794).

Tendo como base uma muito bem estruturada propaganda apelativa à união nacional, não será difícil compreender que ao nível da educação se faça notar imediatamente uma enorme e drástica mudança de política relativamente à que vinha sendo implementada pela primeira República. A escola foi desde logo o campo mais fértil e fácil para o controlo e “criação” do cidadão e para a reprodução social e cultural da ideologia do Estado, começando desde logo no ensino primário.

Assim, administrativamente assiste-se ao regresso de um sistema extremamente centralizador que retirou o poder anteriormente delegado aos municípios e aos professores. Com a reforma de 1933 nasce a história da Inspeção do Ensino Primário em Portugal, com o reforço dos poderes dos Inspectores Chefes das Regiões Escolares. O governo das escolas passou a ser feito por pessoas ligadas aos princípios ideológicos do regime que os nomeava e em quem depositava confiança. Deste modo, assegurava o regime, a sua orientação e a persecução dos objetivos traçados.

O Estado Novo não valorizou a educação e a cultura, defendendo, antes, a ignorância como um elemento intrínseco à felicidade do povo. Sobre a intencionalidade de desvalorização da cultura e educação do povo, Rómulo de Carvalho (1996) elenca algumas das afirmações dos ideólogos do regime que ficaram para a posteridade. Virgínia de Castro e Almeida, in Carvalho (1996) dizia que

*“A parte mais linda, mais forte e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75% de analfabetos. Que vantagens foram buscar à escola?”*

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

*Nenhumas. Nada ganharam. Perderam tudo. Felizes os que esquecem e voltam à enxada*". (idem: p 726).

Já Alfredo Pimenta, in Carvalho (1996) afirmava<sup>56</sup>

*"... ensinar o povo português a ler e a escrever, para tomar conhecimento das doutrinas corrosivas de panfletários sem escrúpulos, ou das facécias malcheirosas que no seu beco escuro vomita todos os dias qualquer garoto da vida airada, ou das mentiras criminosas dos folículos políticos, é inadmissível. Logo concluo: para a péssima educação que possui, e para a natureza da instrução que lhe vão dar, o povo português já sabe de mais..."*. (Idem: p 727).

De João Ameal, in Carvalho (1996), surge a ideia de que *"Portugal não necessita de escolas... Ensinar a ler é corromper o atavismo da raça"* (Idem: p 727).

E Conde de Aurora, in Carvalho (1996), afirmava *"Felizes aqueles que não sabem ler!"* (Idem: p 727).

A Igreja foi um dos aliados do Estado Novo, partilhando a mesma opinião sobre a cultura e educação do povo *"Os Republicanos orgulhavam-se de ter substituído Deus pelo ABC. O Estado Novo pretendeu, exatamente com o mesmo zelo, repor Deus no lugar do ABC."* (Mónica, 1978: p 145).

A finalidade da escola primária no Estado Novo era a de ensinar a ler, escrever, contar e "ser um bom menino". O mesmo seria dizer que o aluno deveria saber ler, escrever e contar o suficiente para sair das estatísticas do analfabetismo mas não saber em demasia para não se tornar num crítico do sistema devendo, acima de tudo, comportar-se de modo obediente, silencioso e ser limpo.

A finalidade maior da escola foi a de tornar-se, quase na sua totalidade, numa agência de inculcação e doutrinação dos valores do salazarismo para a formação de um povo servil, obediente e inculto. Para tal, não faltou a composição de um cenário de sala de aula homogéneo em todo o país (e colónias), conducente ao culto da personalidade:

---

<sup>56</sup> In Carvalho (1996).

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

*“Em Portugal, o Estado Novo reintroduz uma certa austeridade, talvez se possa mesmo falar de um ascetismo doutrinário, no arranjo material da sala de aula: a modificação do estado de espírito escolar – e é ela que constitui essencialmente a Revolução – exige um novo ambiente (circular de 1935). As ordens são claras: nas paredes, haverá apenas o crucifixo, os retratos do Chefe do Estado e do Sr. Dr. Oliveira Salazar e o quadro preto, devendo ser guardados em móveis próprios os materiais didáticos e os trabalhos dos alunos. A única exceção autorizada é a afixação, onde for possível, de um conjunto de pensamentos educativos aprovados em 1932.” (Nóvoa, 2005: p 77)*

Em 1936 através da Lei n.º 1 941, de 11 de Abril, o ministro Carneiro Pacheco remodela o Ministério da Instrução Pública mudando a sua designação para Ministério da Educação Nacional. A reforma de 1936 marca o sistema escolar português durante anos. Com ela, pretendeu-se reduzir a escola primária ao “... *Ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal*”, libertando-a de um “... *Estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança*”, (Preâmbulo da Portaria n.º 9 015 de 11 de Junho de 1938).

Ao mesmo tempo começa-se a assistir à desprofissionalização docente, à desvalorização social do professor e ao afastamento dos professores não confiáveis aos olhos do governo:

*“O professor vigoroso e ardente que surgira com a República acabou por se integrar progressivamente na massa obediente da burocracia, aceitando resignado os acontecimentos... Por mais nobre que fossem as suas funções, ou intenções, converteu-se num modesto funcionário, grato pela oportunidade de ganhar o seu pão e abstando-se de formular reivindicações: o seu objetivo resumia-se em manter um cargo para o qual a modéstia e a humildade faziam parte da competência requerida.” (Mónica, 1978: p 188).*

Foram várias as medidas dissuasoras e proibitivas adotadas: a ilegalização e proibição de todas as organizações sindicais, associativas e mutualistas do professorado<sup>57</sup>; a diminuição dos vencimentos dos professores do ensino primário; as sucessivas reduções nos planos de estudos das escolas de formação, a suspensão das matrículas nas Escolas do Magistério Primário entre

---

<sup>57</sup> Decreto n.º 23 048, de 23 de Setembro.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

1936 e 1942<sup>58</sup>; a criação dos postos de ensino<sup>59</sup> que substituíam as escolas no meio rural e que eram asseguradas por “regentes escolares”<sup>60</sup>. As regentes eram nomeadas livremente pelo Ministério de entre as pessoas com idoneidade e com conhecimentos que geralmente se situavam ao nível do 2.º grau do ensino primário e que, ao invés de salário, recebiam uma gratificação mensal.

A administração das escolas passa a ser feita a partir do Ministério da Educação Nacional onde é criada uma pesada máquina controladora, num modelo muito burocratizado. Foram extintas as representações paralelas ou locais, (como a das autarquias), substituídas por representantes do poder central<sup>61</sup>.

A metodologia de ensino era eminentemente expositiva, aliada a uma disciplina férrea e assente em programas organizados meticulosamente para o objetivo de “doutrinar” ao invés de ensinar. Tudo era escolhido com o propósito de servir a ideologia: as canções, os textos dos livros de leitura e até os problemas de aritmética e de geometria. A obediência era treinada implicitamente até nos pequenos detalhes e a criatividade individual limitada ao máximo. Os cadernos indicavam as cores com que se deveriam pintar as figuras e os espaços para respostas eram limitados. Os professores eram os “discípulos” de uma nova ordem, seguiam cegamente as instruções da tutela e eram alvo de inspeções rotineiras de “avaliação” do seu trabalho:

*“As relações entre professor e aluno caracterizavam-se, como é natural, pelo autoritarismo. Ao professor cabia o papel de sujeito ativo, ao aluno o de objeto passivo... Inteiramente dependentes do professor, socializados a obedecerem, a curvarem-se, a lisonjarem, a solicitarem, a submeterem-se, as crianças, ao atingirem a idade adulta, mais facilmente se converteriam nos indivíduos humildes e respeitosos que o Estado Novo pretendia criar.”*  
(Mónica, 1978: p 311).

---

<sup>58</sup> Decreto-Lei n.º 27 279, de 24 de Novembro de 1936.

<sup>59</sup> O crescimento do parque escolar em Portugal, entre meados da década de trinta e meados da década de quarenta, constitui-se sobretudo na construção dos postos escolares que se caracterizavam por serem escolas pequenas e simples, geralmente de uma única sala de aula e desprovidas de outras instalações como as defendidas durante a primeira República para a construção de edifícios escolares.

<sup>60</sup> Decreto n.º 20 604, de 30 de Novembro de 1931.

<sup>61</sup> Decreto n.º 22.369, de 30 de Março de 1933.

O lema adotado pelo Estado Novo “*Deus, Pátria, Família*” foi implicitamente inculcado nas escolas através dos programas e manuais únicos que fomentavam nos alunos a imagem de um Portugal heroico e tenaz (os manuais de história narravam os feitos da bravura portuguesa, apresentando as figuras históricas como heróis e até santos), a exaltação do papel subserviente da mulher (apresentada nos livros de leitura como fada do lar, mãe, doméstica, respeitadora das ordens do marido e núcleo da vida social familiar) e a exacerbação da pobreza e da humildade na feliz e saudável singeleza da vida rural.

Só em 1956, com o Decreto-Lei n. 4.964, de 31 de Dezembro, é estabelecida a escolaridade primária obrigatória para os quatro anos e ainda assim, só para os menores do sexo masculino, sendo mantida a escolaridade de três anos para o sexo feminino. A igualdade de frequência obrigatória de quatro anos para ambos os sexos só é legislada em 1960 com o Decreto-Lei nº 42.994, de 28 de Maio.

Em 1964 o ensino obrigatório para os dois sexos é aumentado para os seis anos de escolaridade com o Decreto-lei nº 45.810, de 9 de julho que passa a ser organizado em dois ciclos: o elementar (4 anos) e o complementar (2 anos).

Como abordado no primeiro capítulo deste trabalho, só no início da década de setenta do Séc. XX é que Veiga Simão apresentou as linhas gerais de um projeto de reestruturação do sistema educativo que objetivava a sua expansão, modernização e democratização. Este projeto não chegaria a ser implementada por se ter dado o golpe militar em 25 de Abril de 1974 que marca o início da era democrática.

A era pós 25 de Abril e as reformas democráticas vividas na educação como a era da “gestão democrática” e a implementação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo, para além das outras medidas legislativas posteriores, já foram analisadas e retratadas em várias partes deste trabalho.

## **2.1. A escola a tempo inteiro no 1º ciclo do ensino básico**

Em termos históricos, os processos educacionais de interação social e de sociabilização do indivíduo, durante vários séculos foram, maioritariamente, realizados fora do âmbito escolar. À escola competia ensinar a ler, escrever e contar e às famílias, à igreja e, até, ao local de trabalho e à sociedade em que o indivíduo estava integrado, competia o desenvolvimento dos processos de aculturação e sociabilização do mesmo.

A reestruturação e modernização das sociedades de consumo ocidentais, iniciada a partir do fim da segunda guerra mundial, acarreta consigo a complexificação das estruturas sociais e culturais que, ao sabor de crises económicas cíclicas, vão transformando e aumentando os desafios impostos aos cidadãos. As famílias, pilares das sociedades, tendem a adaptar-se e a recriar-se, desviando-se de uma imagem clássica onde ao pai trabalhador cabia o papel de provedor do sustento familiar e à mãe cuidadora o de dona de casa zeladora da harmonia familiar. As famílias contemporâneas assumem-se em novas construções e modelos onde, independentemente de se reverem no conceito tradicional ou não, assumem e estruturam novos quadros que desmontam a imagética tradicional dos provedores, educadores e cuidadores. Ambos os pais trabalham fora de casa em horários que lhes preenchem a totalidade do dia útil.

É a partir do fim do Séc. XX que as famílias (e a sociedade) começam a ter necessidade de respostas diferenciadas por parte da sociedade em geral e da estrutura escolar em particular que, mais do que ensinar, adote uma resposta social de apoio. De facto, com a incorporação no mercado de trabalho das mães e com a crescente percentagem de avós na vida laboral ativa até cada vez mais tarde (dois “pilares” de apoio direto à família), o tecido familiar vê-se obrigado a redefinir papéis anteriormente estabelecidos e a procurar resposta para as novas realidades.

Os espaços temporais diários que mediavam o fim das atividades escolares e a reunião familiar no fim do dia de trabalho, começam a constituir um problema de difícil resolução para as famílias que não encontram resposta nas medidas legislativas em vigor. É a sociedade, através das Instituições Particulares de

Solidariedade Social e Associações de Pais, que cria e desenvolve Centros de Atividades de Tempos Livres (os CATL) com o objetivo de dar a resposta e o apoio necessário às famílias nesses tempos.

O Decreto-Lei 30/89 de 24 de Janeiro designa estas respostas como “...estabelecimentos destinados a acolher durante uma parte do dia crianças com idade de frequência de ensino básico, nomeadamente nos períodos extra-escolares e noutros tempos disponíveis” (artigo 5º, ponto 2).

Os CATL cuidavam das crianças e promoviam atividades de complemento curricular, trabalhando componentes importantes do domínio da educação, diretamente orientadas para o desenvolvimento pessoal, social e cultural do sujeito.

A escola vê-se então confrontada com a obrigação de responder às novas realidades, alargando e redefinindo o âmbito das suas funções de agente de instrução escolar, mas integrando agora também a componente social. É lançado o debate e reflexão sobre o 1º ciclo do ensino básico<sup>62</sup> onde são diagnosticadas lacunas de ordem pedagógica, organizacional e administrativa e são avançadas propostas de resolução no sentido de elevar o 1º ciclo de escolaridade a “primeira prioridade política” (Azevedo, 1994: p 65).

A problemática da reorganização do 1º Ciclo<sup>63</sup> é encarada como um “problema político” levando os sucessivos governos a equacionar soluções legislativas para um ciclo de estudos que se configurava numa realidade pedagógica e organizacional distinta no contexto educacional português.

Numa perspetiva de apoio às famílias, as novas exigências sociais imputam à escola do 1º ciclo a função de guarda, custódia e de elemento socializante, passando a mesma a constituir-se em espaços que contemplam a existência de duas componentes distintas: a letiva e a de apoio às famílias. A escola e a família desenvolvem um relacionamento de interdependência causado pelos mais variados fatores da exigente organização social como por exemplo a

---

<sup>62</sup> Azevedo J. M. (1996); Azevedo J. (1994); Formosinho (1998); Formosinho, Ferreira e Ferreira (1998); Graça (1998); Sarmiento (1998; 2000).

<sup>63</sup> Designação introduzida pela LBSE que substitui a anterior designação de “ensino primário”.

incompatibilidade de horários entre o mundo laboral e a escola o que leva a que esta se prolongue nas atividades de complemento curricular.

O conceito de Escola a Tempo Inteiro (ETI) já tinha sido referido na Lei nº 46/86 de 14 de Outubro pelo Ministério da Educação<sup>64</sup> que institucionaliza o conceito do “não curricular”.

Em 2001, a Reorganização Curricular do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro), no seu artigo 9º, prevê a criação de atividades de carácter facultativo que proporcionem aos alunos vivências “*nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação*”. É este o documento legal que abre efetivamente as portas ao conceito de Escola a Tempo Inteiro, lhe confere corporização e, a partir do qual, passou ser usada a expressão “enriquecimento curricular”, constituindo, deste modo, a base legal e conceptual de sustentação do desenho futuro dos programas de generalização das atividades de enriquecimento curricular.

Ao longo dos anos a escola tem vindo a assumir novas funções, quer organizacionais quer administrativas, adaptando-se às exigências sociais e às orientações políticas emanadas pelo Ministério da Educação (ME).

De facto, e embora anteriormente identificados e diagnosticados os domínios problemáticos do 1.º ciclo do ensino básico, os mesmos são agora reinterpretados à luz de uma nova realidade que requiere uma visão estratégica política de redefinição da representação da escola pública e do papel que o Estado deve ter na definição da prestação dos serviços públicos de educação, facto que ultrapassa a adoção de uma mera solução técnica.

A “construção da ETI” é, pois, apresentada como solução política para a problemática do 1º ciclo e para o próprio conceito de serviço público de educação. Neste sentido, a sua conceção alicerça-se em três dimensões:

- A educativa com a redefinição da missão da escola do 1º ciclo e a adoção de um novo modelo educativo;

---

<sup>64</sup> A sua concretização prática, no entanto, apenas se torna realidade na educação com a publicação do Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho.

- A política onde o Estado assume o papel de provedor de condições de acesso universais ao serviço educativo;
- A administrativa onde é reformulada a conceção do modelo de prestação de serviços públicos de educação com o alargamento dessa prestação a entidades públicas e privadas com a mediação dos municípios.

Para Pires (2007), a ETI representa “*a criação e generalização de condições que permitam aos alunos a sua permanência na escola pública, acompanhados e enquadrados em atividades educativas ao longo de todo o tempo escolar diário.*” (2007: p 78).

A ETI objetiva-se, deste modo, como um tempo destinado à ocupação educativa complementar do aluno, constituindo-se o mesmo em novas oportunidades de aprendizagem alicerçados em atividades sistematizadas de apoio como a do “apoio ao estudo”, a introdução ao ensino de uma língua estrangeira, a educação artística com incidência no ensino da música e a atividade física e desportiva. No entanto e na realidade, apesar de objetivar também a promoção de uma política de combate à exclusão social, a ETI alicerçou-se, desde a sua conceção, no aspeto fulcral da sua existência: a melhoria do bem-estar social através do apoio direto às famílias, com a ocupação dos alunos num horário escolar alargado, embora a sua frequência se revista, ainda hoje, de carácter facultativo.

Ao conceito de ETI é implicitamente atribuído o princípio de ocupação integral do tempo escolar do aluno, embora dividido em dois momentos: o letivo e o não letivo, sendo que este último se deveria constituir por atividades lúdico-pedagógicas essencialmente de carácter comunicativo. No entanto, estas mesmas atividades constituem-se em tempos estruturados e institucionalizados que decorrem nos mesmos espaços físicos o que coloca desafios de coordenação e articulação entre os dois tempos e os seus diferentes atores.

Por outras palavras, a ETI, na esmagadora maioria dos casos, tendeu e tende a intensificar o trabalho escolar e a universalizar o modo de conceção escolar numa forma “*quase única de conceber a educação.*” (Canário, 2005: p 62), reduzindo perigosamente a sua essência de “tempo livre”.

A própria conceção da ETI em Portugal, de algum modo, contribuiu para este facto.

Aquando da sua implementação, foi criada uma área de apoio ao estudo de entre 90 a 180 minutos, repartida pela semana e lecionada pelo professor titular de turma. Na prática pretendeu-se “preencher” algum do tempo da ETI com recursos da escola o que suscitou forte contestação por parte dos professores titulares de turma. Na realidade, esta nova área de apoio ao estudo, vocacionada para a elaboração dos trabalhos de casa, era na realidade e na maioria das vezes, um prolongamento do horário letivo do professor e dos alunos já que era uma área lecionada logo após o término das atividades letivas, sem intervalo que as separasse, e que acabava por ser campo fértil para o contínuo da área que estava a ser lecionada até aí.

O que deveria ser uma área extracurricular transformava-se assim no prolongamento por mais uma hora e meia (tempo médio adotado pelos agrupamentos de escolas para esta área) do tempo curricular semanal, quer dos alunos, quer dos professores, acabando por não responder à sua filosofia de criação já que os alunos levavam o trabalho de casa por fazer.

Depois da muita contestação dos professores e sindicatos a tutela acaba por integrar esta área do apoio ao estudo nos tempos curriculares sem lhes alterar a filosofia a montante da sua implementação: ajudar os alunos no apoio acrescido ao estudo utilizando estratégias e materiais diferenciados se necessário.

Na prática, os professores titulares de turma viram o seu tempo de permanência na escola acrescentado já que ao ser integrada nos tempos curriculares a área de apoio ao estudo, foi criada uma outra designada por “componente não letiva de estabelecimento” que pode ir até aos 180 minutos semanais e que pretende dar resposta às necessidades das escolas em termos de supervisão e acompanhamento dos alunos nos intervalos (especificamente mencionado na legislação mais recente), obrigando, deste modo, à permanência dos professores nas escolas por mais tempo.

Uma vez que os tempos dos intervalos dos alunos deixaram de ser contabilizados como tempos curriculares para os professores, na prática, os docentes ficam nas escolas em jornada contínua das nove da manhã até às dezasseis ou dezassete horas e trinta minutos, ou seja, durante todo o funcionamento da ETI.

As recentes medidas legislativas diminuíram drasticamente os tempos destinados ao enriquecimento curricular, transfigurando o conceito inicial da ETI, conduzindo-a a um alargamento dos tempos curriculares<sup>65</sup> e diminuição dos tempos não curriculares, conforme será abordado e tratado nos capítulos destinados à questão dos “Tempos educativos formais e não formais” e “A Implementação das AEC no 1º ciclo” neste trabalho. Muitos foram e são os estudiosos que, embora atribuam pertinência ao Programa das AEC, apontam problemas na forma e metodologia da sua implementação.

A criação de uma escola a tempo inteiro foi, como visto, revestida pela necessidade política de reestruturação da escola do 1º ciclo enquanto serviço educativo público e da necessidade de resposta para o seu novo papel enquanto Instituição de carácter social. O seu alargamento a outros ciclos, nomeadamente ao 2º ciclo da escolaridade obrigatória, começa a ser alvitado, tendo por base as mesmas premissas, no novo enquadramento legal do papel das autarquias no âmbito da descentralização educativa.

Importa aqui, comparar a estrutura da ETI portuguesa à de algumas das suas congéneres europeias. No entanto, começaríamos por abordar sucintamente a realidade ETI fora da Europa. Assim, em países como os Estados Unidos da América e Canadá a ETI configura-se em atividades denominadas de “co-curriculares” (CCA’s) que são programadas dentro do horário normal das escolas e são encaradas como tarefas escolares. No mundo dos países anglo-saxónicos (que se estende a países asiáticos e africanos), as atividades extracurriculares ou “co-curriculares” revestem-se de uma importância prioritária para o desenvolvimento dos alunos, chegando a ser oferecidas dezenas de atividades

---

<sup>65</sup> Com a introdução curricular da língua inglesa no 3º ano da escolaridade no ano letivo 2015/2016, os tempos das AEC foram diminuídos em 2h semanais para este ano da escolaridade passando os alunos a ter 27h curriculares semanais. O mesmo se irá verificar no ano letivo 2016/17 com o alargamento da língua inglesa ao 4º ano da escolaridade.

que podem, em casos particulares, funcionar como substituto do tempo curricular como nos refere Humphries (2001) “*students who are having difficulty meeting expectations in the classroom and in the school may attend co-curricular activities*”<sup>66</sup> (2001: p 21).

Para fazermos este pequeno estudo comparativo, foram construídas duas grelhas padrão: uma sobre os tempos letivos e outra sobre os tempos não letivos escolares, que foram enviadas a várias escolas do ensino primário da Europa. O pedido de cooperação para o preenchimento das grelhas estendeu-se também a uma escola do Brasil que não respondeu. As grelhas foram concebidas em português, inglês e francês e foram recebidas respostas da Bulgária, Itália, França, Reino Unido (Inglaterra), Roménia, Hungria e Turquia. Foi ainda rececionado um texto com os elementos sobre as atividades extracurriculares na Alemanha.

---

<sup>66</sup> “*Os alunos que tenham dificuldades em corresponder às expetativas depositadas neles pela turma e pela escola poderão frequentar as atividades não curriculares*” (Tradução livre do pesquisador).

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Nas grelhas, como instrumento de comparação e de ajuda no seu preenchimento, foi registado o exemplo da realidade letiva e não letiva portuguesa conforme exemplar em inglês abaixo. Embora o objeto de interesse fosse a implementação dos tempos extracurriculares nas diversas escolas, pediu-se também a estrutura curricular com a finalidade de se identificar a oferta curricular do ensino de uma língua estrangeira e a sua metodologia de avaliação tendo em conta a monodocência:

Curricular time									
Country	Local/National (please state if the same applies to all country)	years of the primary level	Starting time Finishing time (Monday to Friday)	Curricular Subjects (in brackets state optional subjects if available)	Number of teachers teaching the same class (per subject)	Type of evaluation (note 1) (please chose all the options used or state different if used for different grades)			
						Continuous (qualitative)	Summative tests (qualitative)	Summative tests (quantitative)	Final national examination (quantitative)
Portugal	Countrywide	4 (6 to 9 years old)	09h00/16h00	Portuguese language/Maths/Science studies* Music expression/plastic arts/physical education/project area. English as from 15-16 to 3º and 4º graders (religion education optional with a different teacher)	One class teacher One English teacher (for needed students: one special education teacher + one reinforcement teacher)	Yes all grades	Yes all grades	Yes 4 <sup>th</sup> grade and only for Portuguese language and maths	Yes only 4 <sup>th</sup> grade in Portuguese language and maths

**Grelha 4** : Grelha de tempos curriculares enviada às escolas estrangeiras

**Note 1** – is the evaluation done only by the class teacher or do also the other intervenient teachers take part in the process? If yes, do you hold formal meetings for evaluation? \*- includes: **History, geography, health (human body and health routines), civics and local studies**

**Grelha 5:** Grelha de tempos extracurriculares (ETI) enviada às escolas estrangeiras

Operating time	Attendance regime		Subjects offer			Number of teachers	Implementation year	Legislation	Teaching entities (operational scheme)
	Compulsory	Optional	National (compulsory)	Regional/local (schools choice)					
<p><b>Example</b></p> <p>5h per week (since 13-14) From 16h30 to 17h30  (from its implementation to 2013, it was 10h per week from 15h30 to 17h30)</p>	No	To all grades (1 <sup>st</sup> to 4 <sup>th</sup> )	English language	Arts, music, physical education, ICT, civic education or other local relevant subject (usually 4 subjects per class)	One per subject	2007	Despacho 14460/2008 (amongst others)	Extracurricular activities can be promoted by schools themselves with their own teachers or by external entities that sign a protocol with the municipality and contract their teachers outside the teachers public system with the agreement of the school	

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

### Da Itália foram recebidas as grelhas da escola primária “Salvatori Traina” de Misilmeri na Sicília:

**Grelha 6:** Grelha dos tempos letivos na Itália

Country	Local/National (please state if the same applies to all country)	years of the primary level	Starting time Finishing time (Monday to Friday)	Curricular Subjects (in brackets state optional subjects if available)	Number of teachers teaching the same class (per subject)	Type of evaluation (note 1) (please chose all the options used or state different if used for different grades)			
						Continuous (qualitative)	Summative tests (qualitative)	Summative tests (quantitative)	Final national examination (quantitative)
ITALY	ALL	5	8,00/13,00 8,00/14,00	Italian, maths, science, music, plastic arts, physical education, history, geography, English, religion	3 class teachers, 1 religion 1 Special education teacher	Yes all grades	Yes all grades	NO	NO

**Grelha 7:** Grelha dos tempos extracurriculares (ETI) da Itália

Operating time	Attendance regime		Extracurricular Time			Number of teachers	Implementation year	Legislation	Teaching entities (operational scheme)
	Compulsory	Optional	National (compulsory)	Subjects offer					
				Regional/local (schools choice)					
3h per week 15,00-18,00	No	To all grades		Arts, music, physical education, ICT, civic education or other local relevant subject	One per subject			Extracurricular activities can be promoted by schools themselves with their own teachers or by external entities that sign a protocol with the municipality and contract their teachers outside the teachers public system with the agreement of the school	

Nas escolas italianas a oferta da ETI é generalizada a todo o território e abrange os cinco anos da escola primária. Nas escolas da Sicília funciona por projetos de 20h a 30h, durante três horas num dia da semana. O regime de frequência é opcional e pode integrar

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

atividades como: folclore, expressões artísticas e musicais, educação física, TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) e educação cívica, estando, no entanto, prevista a inclusão de outra área de interesse local relevante. Cada área das ETI tem um professor que pode ser contratado pela escola (pago pelos fundos do projeto aprovado) ou de fora do sistema escolar com a concordância da escola (dependendo dos projetos aprovados). Em relação à contratação dos professores da ETI, pela semelhança ao caso português, ficou-nos por esclarecer a sua contratação apesar da insistência para a clarificação desse ponto. As atividades extracurriculares estão ligadas ao currículo e enriquecem-no. A aprendizagem da língua inglesa é matéria curricular e a sua avaliação é feita pelo professor de inglês separadamente do professor titular de turma que assegura a avaliação das outras áreas curriculares. O ensino da religião é uma área também opcional embora integrada nos tempos curriculares.

Da **Turquia** foram recebidas as grelhas da escola primária Subaşı İlkokulu Müdürlüğü em Yalova:

**Grelha 8:** Grelha dos tempos letivos na Turquia

Country	Local/National (please state if the same applies to all country)	years of the primary level	Starting time Finishing time (Monday to Friday)	Curricular Subjects (in brackets state optional subjects if available)	Number of teachers teaching the same class (per subject)	Type of evaluation (note 1) (please chose all the options used or state different if used for different grades)			
						Continuuous (qualitative)	Summative tests (qualitative)	Summative tests (quantitative)	
						Final national examination (quantitative)			
Turkey	All country	4 (5 to 10 years old)	09 am- 03 pm	Turkish language, maths science,music,P.E, art, religious education, English language	One class teacher One English teacher One religious teacher For needed students special education teacher	Yes all grades	Yes all grades	Yes 4 <sup>th</sup> grades all lessons except free time activities	NO

**Grelha 9:** Grelha dos tempos extracurriculares (ETI) da Turquia

Operating time	Attendance regime		Subjects offer			Number of teachers	Implementation year	Legislation	Teaching entities (operational scheme)
	Compulsory	Optional	National (compulsory)	Regional/local (schools choice)					
At most 6 hours per week from 3pm to 5 pm	No	To all grades (1 <sup>st</sup> to 4 <sup>st</sup> )	No	Art, music, physical education, languages, chess (the students choice is important)	One	2000	Sorry I'm not sure	Extra curricular activities are promoted by schools themselves with their own teachers both in private and governmental schools.	

Na Turquia a ETI foi implementada no ano 2000, não está generalizada a todo o território sendo sobretudo vocacionada para atividades do interesse local da escola. Em Yalova a ETI funciona no máximo até seis horas semanais das 15h00 às 17h00. Não é de frequência obrigatória e abrange todos os níveis do ensino primário (do 1º ao 4º ano). As atividades são escolhidas tendo em conta as escolhas e eleição dos alunos e geralmente comportam as artes, a música, educação física, línguas estrangeiras, folclore e xadrez. Não existem atividades obrigatórias a nível nacional. São desenvolvidas por um professor da escola e são promovidas pelas próprias escolas. A aprendizagem da língua inglesa é matéria curricular sendo a sua avaliação feita pelo professor de inglês enquanto as outras áreas são avaliadas pelo professor titular de turma. Quer nos tempos curriculares, quer nos extracurriculares a questão dos valores humanos, morais e sociais é tida como de primordial importância.

**Da Roménia foram recebidas as grelhas da escola Coresi de Targoviste:**

**Grelha 10:** Grelha dos tempos letivos na Roménia

Country	Local/National (please state if the same applies to all country)	years of the primary level	Starting time Finishing time (Monday to Friday)	Curricular Subjects (in brackets state optional subjects if available)	Number of teachers teaching the same class (per subject)	Type of evaluation (note 1) (please chose all the options used or state different if used for different grades)			
						Continuous (qualitative)	Summative tests (qualitative)	Summative tests (quantitative)	Final national examination (quantitative)
Romania	All country	5years (from 6 to 10years old)	08h00/12h00 or 13h00	Romanian language/Maths/Science studies*/ civics Music expression/plastic arts/physical education/project area English as from 15-16 to 3º and 4º graders  (religion education optional with a different teacher; other optional subjects offered by the teachers and approved by the parents and also approved by the school board)	One class teacher One English teacher One Physical education teacher One religion education teacher (for needed students: Special education teacher + reinforcement teacher)	Yes all grades	Yes all grades	Yes all grades	Yes for 2 <sup>nd</sup> grade For Romanian language and maths Yes 4 <sup>th</sup> grade for Romanian language and maths

**Grelha 11:** Grelha dos tempos extracurriculares (ETI) da Roménia

Extracurricular Time					
Operating time	Attendance regime		Subjects offer		Teaching entities (operational scheme)
	Compulsory	Optional	National (compulsory)	Regional/local (schools choice)	
One extracurricular activity per a month  One week in April called 'A Different School'	yes	To all grades (prep to 4 <sup>th</sup> )	Yes, But the parents pay for the transportation and food if needed	History, Geography Arts, music, physical education, ICT, civic education or other local relevant subject (parents have to approve the agenda for the monthly activities and also parents have to approve the agenda for the week in April)	Extracurricular activities can be promoted by schools themselves with their own teachers or by external entities that sign a protocol with the municipality and contract their teachers outside the teachers public system with the agreement of the school
				Number of teachers  One per subject  If we take students out for visits or excursions we need two teachers for ten students, medical assistant or a doctor	Legislation  <b>Published in M. Of. 709/2011, Law 166/2011 Modified Law 1/2011</b>
				Implementation year  2011	

Na Roménia não existe um cenário de ETI diário como o conhecemos noutros países. As atividades extracurriculares são programadas anualmente e podem versar qualquer área. Ocorrem durante os fins-de-semana, depois dos tempos curriculares e durante uma semana em Abril chamada “uma escola diferente” onde os alunos experimentam vários tipos de atividades ou um contacto próximo com a natureza em “*trip fields*” ou “visitas de estudo” que podem versar sobre diferentes áreas de estudo e são previamente aprovadas pelos pais. As atividades extracurriculares direcionam-se para o desenvolvimento de competências chave nos alunos e ligam-se aos conteúdos curriculares transversalmente. Esta escola em particular desenvolve há anos atividades já consideradas clássicas na comunidade como o concurso internacional de artes, o tour de ciclismo, a parada verde e o dia do trofeu Coresi. Embora a sua frequência não seja de carácter obrigatório, o facto de serem desenvolvidas pontualmente configura-lhes um carácter quase obrigatório tendo os pais de justificar a ausência dos alunos. A obrigatoriedade da realização das atividades extracurriculares está vertida na legislação, no entanto a exigência burocrática é grande e são necessárias as autorizações de todos

os pais dos alunos envolvidos para além da obrigatoriedade, quando se sai da escola, de dois professores acompanhantes por cada dez alunos (facto que inviabiliza as saídas nas escolas mais pequenas onde o número de professores é insuficiente para este requisito). Também é necessária a presença de um médico, um plano e horário detalhados das atividades diárias e planos de aula, para além de um plano contendo as instruções a dar aos alunos. São ainda requeridas as licenças dos restaurantes envolvidos, das companhias de transporte e dos condutores. Finalmente é necessário que a atividade seja aprovada pela inspeção escolar. Toda esta carga burocrática tende a inviabilizar grandemente as saídas das escolas, comprometendo assim a realização de atividades extracurriculares.

## De França foram recebidas as grelhas da escola primária Ecole Élémentaire Robert Dubois em Brunoy

Grelha 12: Grelha dos tempos letivos em França

Pays	Local / National (indiquer si le même s'applique pour tout le pays)	Années de l'école primaire	Horaire (Lundi à vendredi)	Curricula				Type d'évaluation (note 1)		
				Sujets curriculaires (entre parenthèses indiquer sujets facultatives si disponible)	Nombre d'enseignants accompagnés la même classe (par sujet)	(choisir toutes les options utilisées ou écrire différentes si utilisée pour les différents années)				
						Continue (qualitative)	Sommative tests (qualitative)	Sommative tests (quantitative)	Examen final national (quantitative)	
France	Tout le pays	5 années : De 6 à 10 ans	Avant septembre 2013 : 8h30 à 16h30. Pas d'école le mercredi. A partir de septembre 2013 l'étalement des 24 heures d'enseignement hebdomadaire incluant le mercredi matin; une journée de classe de maximum 5 heures 30 et une demi-journée de maximum 3 heures 30 ; une pause méridienne de 1 heure 30 au minimum. Un certain nombre de dérogations – notamment le choix du samedi matin au lieu du mercredi matin – pourront être accordées	Français Mathématique Histoire/Géographie Sciences/Technologies Histoire des Arts Education Physique et Sportive Education Civique Anglais  Options : Allemand (7,6%) Espagnol (1,3%) Italien (0,7%) Portugais (0,1%)  (Obs. Les % concernent l'année 2011/2012)	1 seul enseignant pour les sujets obligatoires. + Un assistant en cas d'élèves avec difficultés spéciales. + 1 professeur pour les langues en option.	Oui toutes les années	Oui toutes les années	Oui toutes les années	Pas d'examen	

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

**Grelha 13:** Grelha dos tempos extracurriculares (ETI) em França

Activités Périscolaire Temps					
Temps de fonctionnement	Régime de présence		Sujets/activités offerts		Entités d'enseignement (système d'exploitation)
	obligatoire	Optionnel	National (obligatoire)	Régional / local (choix des écoles)	
Cela dépend des horaires d'enseignement choisis par chaque école. Les activités périscolaires doivent se réaliser après la pause méridienne ou après l'enseignement, au moins jusqu'à 16h30.	Non	Pour toutes les classes du CP (1 <sup>er</sup> ano) au CM2 (5 <sup>er</sup> ano).	Aucune activité.	Des activités sportives, culturelles, artistiques...	Les activités périscolaires sont mises en place par les communes (municipalités). Elles peuvent associer l'ensemble des acteurs intervenant dans le domaine de l'éducation : administrations de l'Etat concernées (éducation nationale, sports, jeunesse, éducation populaire et vie associative, culture, famille, ville...), associations, Institutions culturelles et sportives, etc.
					Décret publié le 26 janvier 2013.
					Septembre de 2013 dans un certain nombre d'écoles. Généralisation dans beaucoup d'écoles depuis septembre 2014.
					Aucun. Les mairies font appel à des animateurs locaux. Toute personne physique ou morale peut organiser une activité périscolaire sauf si elle a fait l'objet d'une mesure judiciaire ou administrative lui interdisant cette possibilité.

Em França a ETI é programada tendo em conta os horários letivos já que se realiza depois da pausa para almoço e, com a entrada em vigor em 2013 das 24h letivas semanais (anteriormente as escolas primárias francesas fechavam às quartas-feiras), existem períodos de meio-dia escolar que podem ser às quartas-feiras ou aos sábados (por acordo das partes). As atividades extracurriculares realizam-se até, pelo menos, às 16h30, não são de frequência obrigatória e estão desenhadas para todos os anos do ensino primário (do 1º ao 5º). Não existe nenhuma atividade nacional obrigatória, sendo as atividades desportivas, culturais e artísticas as mais programadas. Os tempos extracurriculares são organizados pelas Câmaras Municipais e desenvolvidas por animadores locais contratados pelo município. Qualquer pessoa física e moralmente capaz pode desenvolver atividades

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

extracurriculares a menos que tenha sido sujeito a uma ação judicial ou administrativa impeditiva de tal. Este cenário de ETI foi posto em prática no ano de 2013 em algumas escolas francesas e generalizado em Setembro de 2014 pelo decreto publicado em 26 de Janeiro de 2013. De salientar a oferta do ensino de várias línguas estrangeiras e não somente a inglesa durante o tempo curricular.

Da **Bulgária** foram recebidas as grelhas da escola primária Jane Sandaski em Razlog:

**Grelha 14:** Grelha dos tempos letivos na Bulgária

Country	Province/State (please state if the same applies to all country)	years of the primary level	Starting time Finishing time (Monday to Friday)	Curricular Subjects (in brackets state optional subjects if available)	Number of teachers teaching the same class (per subject)	Type of evaluation <b>(note 1)</b> (please chose all the options used or state different if used for different grades)			
						Continuous (qualitative)	Summative tests (qualitative)	Summative tests (quantitative)	Final national examination (quantitative)
						Yes all grades 1ºgrader qualitative 2º to 4º graders quantitative		Yes all grades  Bulgarian language, English, /Maths/Science studies*	Yes only 4 <sup>th</sup> grade in Bulgarian language, maths and Science studies
Bulgaria	All country	4 (7 to 10 years old)	08h00/13h00	Bulgarian language /Maths/Science studies* Music expression/plastic arts/physical education/.  English as from 08-13 to 2º to 4º graders	One class teacher One English teacher	Yes all grades 1ºgrader qualitative 2º to 4º graders quantitative		Yes all grades  Bulgarian language, English, /Maths/Science studies*	Yes only 4 <sup>th</sup> grade in Bulgarian language, maths and Science studies

**Grelha 15:** Grelha dos tempos extracurriculares (ETI) na Bulgária

Operating time	Attendance regime		Extracurricular Time			Implementation year	Legislation	Teaching entities (operational scheme)
	Compulsory	Optional	National (compulsory)	Subjects	Regional/local (schools choice)			
30h per week since 13h00 From 17h30	No	To all grades (1 <sup>st</sup> to 4 <sup>th</sup> )	2 h physical education, 2 h Bulgarian language, maths and Science studies 2 h Arts, music, ICT and other	No		2009	Law on National Education 2009	Extracurricular activities can be promoted by schools only with their own teachers

Na Bulgária a ETI foi implementada em 2009 e regida por lei para a educação nacional. Desenvolve-se a partir das 13h00 (quando os tempos curriculares acabam) e prolonga-se até às 17h30 totalizando 30h semanais. A sua frequência não é obrigatória e a sua realização depende do número de alunos inscritos (nesta escola de oito turmas só quatro turmas foram constituídas para as atividades extracurriculares no ano letivo 14/15). As atividades estão compartimentadas em tempos horários e compreendem duas horas de educação física, duas horas de língua búlgara, matemática e ciências e duas horas de artes, música, TIC ou outra atividade escolhida. Os professores que asseguram as atividades da ETI são pagos pela escola e são contratados à hora (30h de contrato semanal em oposição às 22h semanais de um professor titular de turma). Cada grupo (turma) tem um professor da ETI a assegurar todas as suas atividades. O ensino do inglês é matéria curricular desde 2013 para o 2º e 4º ano e a sua avaliação é feita pelo professor de inglês em separado.

Da Hungria foram recebidas as grelhas do colégio Saint Benedict School Centre em Budapeste:

**Grelha 16:** Grelha dos tempos letivos na Hungria

Country	Province/State (please state if the same applies to all country)	years of the primary level	Starting time Finishing time (Monday to Friday)	Curricular Subjects (in brackets state optional subjects if available)	Number of teachers teaching the same class (per subject)	Type of evaluation (note 1) (please chose all the options used or state different if used for different grades)			
						Continuous (qualitative)	Summative tests (qualitative)	Summative tests (quantitative)	Final national examination (quantitative)
Hungary	All country	8 grades 6-14 years old	From 8.15 To 13.05 or 14.05	Grades 1-4 Hungarian (including reading on historical figures and events in later grades), Mathematics, Science (mostly everyday life with geography and biology), Music, Art, Crafts, Religious education, Physical education, English, Folk dance IT and Holy mass in the 4 <sup>th</sup> grade  New subject structure for grades 5-8 History starts in 5 <sup>th</sup> grade, instead of science they have geography, physics, biology and chemistry separately from 7 <sup>th</sup> grade	One class teacher, one R.E, one Folk dance, one ITC, one English teacher One afternoon teacher	Yes  School speciality: cards with prizes for good behaviour	Yes  No grades just report cards for 1 <sup>st</sup> grade All teachers evaluate their subjects, marks 1 to 5 – 5 is the best; end of term and end of year formal meeting to evaluate behaviour and diligence and to discuss the class as a whole	Yes	No  Competence tests in Hungarian and in Mathematics in grade 8, from this year on in English in grade 6 and 8;  No mark is given, the school's prestige depends on the results

**Grelha 17:** Grelha dos tempos extracurriculares (ETI) na Hungria

Operating time	Attendance regime		Subjects		Number of teachers	Implementation year	Legislation	Teaching entities (operational scheme)
	Compulsory	Optional	National (compulsory)	Regional/local (schools choice)				
After lessons (13.05 or 14.05) up to 16.30	No	Yes, up to grade 6	No	Simple day care writing homework; Music, sports, arts and crafts, religion	One teacher for each subject; or a team of teachers e.g. for talent development	1994 (the year of the foundation of the school) – but with a lot fewer kids and a lot fewer choices The whole system started in the country in the late 1950's, I think – it already worked when I went to school in 1972.	NKT CX/2011 2011. évi CX. Törvény a nemzeti köznevelésről	See the text

Na Hungria é já longa a tradição de se ocuparem os tempos livres dos alunos que precisem de atividades supervisionadas como regista a colega húngara que gentilmente aceitou preencher a grelha. No entanto, tomemos por exemplo a escola em que ela trabalha já que se insere na média escolar húngara. A ETI na Hungria está implementada a partir do término dos tempos curriculares como na maioria dos países. As atividades extracurriculares estão, no entanto, intimamente ligadas às atividades curriculares entre segunda e quinta-feira já que os professores destas (um por grupo de alunos) têm de acompanhar todas as áreas de estudo curricular e serem, forçosamente, professores primários de formação (com a exceção feita para o ensino das línguas e da religião). A ETI constituiu-se em grande parte do seu tempo como sala de estudo. Os professores das atividades extracurriculares cooperaram com o professor titular de turma uma vez que as atividades se desenvolvem à volta da elaboração dos trabalhos de casa e do apoio educativo acrescido a alunos com mais dificuldades nas áreas nobres. Os professores da ETI almoçam com os alunos e seguem um horário rígido de atividades: depois do almoço e até às 15h00 os alunos estão no pátio em tempo livre e das 15h00 às 16h00 estão em sala de aula com os professores para fazerem os trabalhos de casa ou terem apoio educativo. Segue-se um intervalo de

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

meia hora e das 16h30 às 17h30 são acompanhados por apenas dois professores em tempos mais lúdicos. Às sextas-feiras a ETI é ocupada em atividades lúdicas como o visionamento de um filme, artesanato ou artes, desporto, jogos coletivos ou visitas a museus. A frequência das atividades extracurriculares é facultativa e gratuita e a esmagadora maioria dos alunos (95%) frequentam. Na Hungria o ensino da música está generalizado (um professor primário tem de saber tocar um instrumento e cantar) e é considerado muito importante. Geralmente, às sextas-feiras à tarde, muitos alunos têm aulas de música em escolas de música locais ou os técnicos deslocam-se às escolas que solicitarem os seus serviços. Tanto no caso da música como no de alguns desportos existe uma mensalidade a ser paga pelos alunos que, no entanto, é acessível. Interessante é registar que as aulas de música são potenciadas enquanto terapia para os alunos hiperativos com aptidões musicais.

Do Reino Unido foram recebidas as grelhas da escola primária de Leeds na Inglaterra:

**Grelha 18:** Grelha dos tempos curriculares no Reino Unido

Country	Local/National (please state if the same applies to all country)	years of the primary level	Starting time Finishing time (Monday to Friday)	Curricular Subjects (in brackets state optional subjects if available)	Number of teachers teaching the same class (per subject)	Curricular time (please chose all the options used or state different if used for different grades)			
						Continuous (qualitative)	Summative tests (qualitative)	Summative tests (quantitative)	Final national examination (quantitative)
UK	All country	6 years	9:05- 3:25	All compulsory – Daily -English , maths , reading ,science, Termly -History, geography RE, PE, Art, Design and technology	1 teacher	All grades	All grades every 6 weeks	All	Only year a and 6

**Grelha 19:** Grelha dos tempos extracurriculares (ETI) no Reino Unido

Operating time	Attendance regime		Subjects offer			Number of teachers	Implementation year	Legislation	Teaching entities (operational scheme)
	Compulsory	Optional	National (compulsory)	Regional/local (schools choice)					
3.25 hours a day 15 a week	Yes		English Maths Science ICT	Arts, music, physical education, ICT, history, geography Religious education	Class teacher teaches all subjects	2015	New curriculum	Primary teaching contracts require all subjects to be taught.	

No Reino Unido (neste caso, uma escola da Inglaterra) a ETI começa no ano de 2015, inserida no novo currículo, com frequência obrigatória para todos os seis anos do ensino primário e tem a duração de três horas e vinte e cinco minutos diárias ou até quinze horas semanais. Nela são desenvolvidas obrigatoriamente a nível nacional atividades extracurriculares ligadas ao currículo como a língua inglesa, a matemática, as ciências e TIC. No nível local podem ainda ser desenvolvidas atividades de artes, música, educação física, TIC, história, geografia e o ensino religioso. Os professores da ETI são os professores titulares de turma. De notar a inexistência da oferta da aprendizagem de uma língua estrangeira na escola primária.

Da **Alemanha**, embora não tivessem sido recebidas as grelhas, foi elaborado um texto explicativo pela escola primária Brunder-Grimm de Gottingem que nos elucida sobre a ETI em 2012:

*“...our system of extracurricular activities is being reorganised at the moment. Anyway, I try to explain our extracurricular activities. This is only our school, not a typical German way. In Germany we have different kinds of all-day schools: open, partly open and closed. An open system is mostly in primary schools: Teaching finishes at 12 for year 1 and 2, at 1 for 3 and 4. The afternoon is voluntary, there are no lessons, only ex-act. A partly open all-day school has some days, where all pupils have to attend afternoon classes, the rest is voluntary. A closed system has compulsory afternoon classes for all students. At my school we have an open system. Children can enrol for the afternoon, if the parents choose to do so. The afternoon is organized by social workers or people with some kind of pedagogical background, but not the teaching staff from our school. We cooperate with Organisations like a sports-club and a Music-school, they offer activities. The school is free, the parents only pay for the food they get at lunchtime, some of the activities cost money (learning an instrument), but less than outside the school, some are free. This is the new system we are starting from September. We started 2 years ago with grade 1, next year we have 1, 2, 3 and in 2013 all the 4 years can participate. The whole thing is a cooperation between the school and an outside organisation.*

*It is from 1 o'clock until 3:30 from Monday till Thursday and only during school-time.*

*For parents, who work longer hours there is a Kids-club after school till 5 o'clock (or half past?) which has limited number of places and costs money. This only closes for a couple of weeks in the summer and is open during the school-holidays.*

*The all-day-school is now attended by about 70-80 % of the students”* (Texto enviado por Stefanie Dietze, professora na escola mencionada)

### Tradução<sup>67</sup>

“...o nosso sistema de atividades extracurriculares está a ser organizado neste momento. De qualquer forma, vou tentar explicar como se organizam as nossas atividades extracurriculares. Apenas farei alusão à nossa escola que não se insere na forma típica alemã. Na Alemanha, temos diferentes tipos de sistemas de ETI a funcionar nas escolas: o aberto, o parcialmente aberto e o fechado. Um sistema aberto ocorre principalmente nas escolas primárias: O ensino termina às

---

<sup>67</sup> Tradução livre do pesquisador

12h00 para o 1º e 2º anos e às 13h00 para o 3º e 4º. A tarde é de trabalho voluntário, não há aulas, apenas atividades. Uma escola ETI parcialmente aberta tem alguns dias em que todos os alunos frequentam obrigatoriamente as aulas da tarde, o restante tempo é voluntário. Um sistema ETI fechado tem aulas à tarde obrigatórias para todos os alunos. Na minha escola, temos um sistema aberto. As crianças podem inscrever-se para as atividades da tarde, se os pais assim o optarem. A tarde é organizada por trabalhadores sociais ou pessoas com algum tipo de formação pedagógica, mas não pelo corpo docente da nossa escola. Nós cooperamos com organizações como um clube desportivo e uma escola de música que oferecem as atividades. As atividades são gratuitas, os pais só pagam o almoço dos alunos, algumas das atividades são pagas (aprender um instrumento), mas é mais barato do que fora da escola, outras são gratuitas. Este é o novo sistema que estamos a implementar a partir de Setembro. Nós começámos há 2 anos com o 1º ano, no próximo ano temos 1º, 2º e 3º ano e em 2013 todos os 4 anos podem participar. A nossa ETI é uma cooperação entre a escola e uma organização externa. Começa às 13h00 e vai até às 15h30 de segunda-feira a quinta-feira e apenas durante o período escolar. Para os pais, que trabalham mais horas haverá um miniclube depois da escola até às 17h00 (ou 17h30?) que tem um número limitado de vagas e é pago. Esse clube só encerra por umas duas semanas no verão e está aberto durante as férias escolares. A ETI na nossa escola é agora frequentada por cerca de 70 a 80% dos nossos alunos”

Deste pequeno roteiro por algumas das escolas primárias europeias, poderemos facilmente inferir que, qualquer que tenha sido o conjunto alargado de soluções, objetivado como essencial para a sua implementação, à imagem de Portugal, os pilares da criação da ETI são, por um lado no que se destina ao enriquecimento (e, em alguns casos ao reforço) curricular assente em atividades mais ou menos lúdicas, transversais ao currículo (ou do currículo) e, por outro, no que se traduz pela criação e promoção de um instrumento social de apoio às famílias trabalhado

## **2.2. O papel das autarquias na gestão da escola pública e na implementação da ETI**

Os sistemas educativos são organizações complexas, grandes, de contornos pouco definidos e de administração difícil. Neste sentido, e tendo em conta as dificuldades e complexidades crescentes com que se debatem os governos centrais, a descentralização tem vindo a ser encarada como uma das formas de modernização dos sistemas educativos.

No entanto, é sabido que para que o poder local assuma plenamente os destinos de parte do sistema educativo (ou outras competências anteriormente centralizadas), a educação, formação e cidadania das suas populações terá de ser potenciada em vista à assunção das responsabilidades da gestão da sua vida comunitária.

Apesar do longo caminho feito em termos de estudos e conceções de viabilidade de uma desejada implementação descentralizadora para a educação, a mesma não poderá assumir-se como uma mera medida técnica para a melhoria da administração educativa já que descentralizar implica redistribuir o poder de decisão pelas entidades locais, afastando-se do conceito “centralista” e impõe o desenvolvimento e implementação de processos descentralizadores da política e da participação ativa dos cidadãos.

Pese embora a nova Constituição da República Portuguesa de 1976 consagrar a descentralização democrática da Administração Pública e a autonomia das autarquias locais, numa assunção de “poder local” que reconhece a existência de interesses próprios de cada população e a Lei n.º 79/77, de 25 de Outubro definir as atribuições e competências das autarquias, o Estado português da 3ª República<sup>68</sup> assumiu-se, desde cedo, como um Estado centralizador. Em termos de políticas educativas, como refere António Rebordão Montalvo (2013) no seu capítulo na obra de Áurea Adão e Justino Magalhães, embora a Lei nº 79/77 não reconheça explicitamente a educação como uma atribuição dos municípios, referindo-se apenas à atribuição de cultura e assistência, reconhece-lhes, no

---

<sup>68</sup> Saída da revolução de 25 de Abril de 1974 que restaurou o regime democrático.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

entanto, a capacidade de intervir em quaisquer questões de natureza local que digam respeito diretamente ao seu território ou interesse da sua população o que, na prática, poderia subentender o seu envolvimento nas questões educativas:

*“Desde a primeira lei das autarquias locais da 3ª República – a Lei n.º 79/77, de 25 de outubro – que os municípios dispõem de atribuições em matéria de Educação e Cultura. No entanto, os governos teimam em não envolver os municípios na política de ensino. Contrariamente ao que se passa noutros Estados da União Europeia, mesmo em Estados de estrutura unitária como Portugal, os municípios portugueses são apenas responsáveis pela logística do ensino básico, construindo edifícios escolares, organizando os transportes dos alunos e fornecendo-lhes as refeições, sem poderem intervir na definição da política deste nível do ensino. (Montalvo, 2013: p 124).*

E retrata o perfil de atuação do Estado em matéria de descentralização:

*“Vigora hoje em Portugal uma realidade política nova, que é típica da 3ª República. Essa nova realidade, chamada Estado Social, foi fundada pela Constituição da República quando previu a prestação pelo Estado de um certo número de serviços à população, a título gratuito ou tendencialmente gratuito. Um desses serviços é o ensino público obrigatório. Como elementos do Estado, os municípios da 3ª República replicaram a natureza prestadora da administração estatal. Este processo foi possível porque os municípios se envolveram no desenvolvimento do país e o Estado Social utilizou as autarquias espalhadas pelo território para descentralizar nelas – não tanto quanto teria sido possível e desejável – a execução de algumas medidas da sua política desenvolvimentista e social.” (Idem: p 124).*

Para Montalvo, as últimas três décadas “geraram e consolidaram em Portugal um município de tipo novo – o Município Social” (idem: p 124), construído pelo Estado social e que compreende nas suas funções quatro tipos de prestações:

- “Os **bens públicos** para funcionamento de serviços públicos centrais, cedendo terrenos e construindo edifícios escolares, culturais e de saúde;
- Presta **apoios sociais**, através da habitação social, transportes escolares, refeições escolares e apoios à população mais carenciada e em risco;
- Concede **empréstimos sociais**, subvencionando sectores da população na sua progressão e mobilidade social através da concessão de bolsas de estudo e promoção de estágios profissionais;

- *Aprova **regulamentos económicos**, estimulando a economia e a criação de emprego com a venda de terrenos a preço bonificado e a isenção e redução de taxas urbanísticas.*” (idem: p 125).

Deste modo e pela primeira vez, o “Município Social” disponibiliza de forma sistematizada e organizada, prestações sociais à comunidade. No entanto, em tudo o resto, a sua capacidade decisória em termos de políticas educativas locais confina-se ao que no âmbito legislativo central é estipulado. A falta de autonomia das autarquias em meios rurais ou com desertificação populacional é notória, por exemplo, na decisão de manter aberta uma escola com um número de alunos do ensino primário inferior ao decretado pelo governo central, mesmo sendo considerada a sua continuidade de interesse cultural comunitário local ou na interdição da contratação de professores.

Ainda que os processos políticos descentralizadores possam ter origem no poder central, eles serão, no entanto, tanto mais eficientes quanto mais correspondências houver com as dinâmicas locais e regionais nascidas no seio das próprias comunidades. Segundo as novas ideias sobre o desenvolvimento humano e social, devem as comunidades locais assumir os seus direitos e responsabilidades na condução de parte importante do processo de desenvolvimento local desde que, para tal, existam as condições necessárias.

É neste âmbito que à descentralização se deve implicitamente associar um certo estatuto de “autonomia” das comunidades locais e não a associação a uma mera visão redutora de medida técnica. É nesta perspetiva que tanto as autarquias como os municípios têm vindo a ganhar algum protagonismo. Destacam-se as câmaras municipais, já que, munidas de legitimidade democrática delegada por sufrágio universal, detêm maior capacidade de intervenção nas políticas locais e se podem posicionar enquanto interlocutores indispensáveis do governo central em matérias de interesse local.

É na década de 80 do Séc. XX que são estabelecidos os contornos legais da intervenção municipal no que à educação diz respeito. O Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de Março de 1984 estabelece o regime da delimitação e da coordenação das atuações da administração central e local em matéria de investimentos

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

públicos e atribui competência aos municípios na realização de investimentos públicos ao nível das estruturas do ensino pré-escolar e básico, ao nível da ação social escolar e dos transportes escolares, da criação de equipamentos para a educação de adultos e da organização de atividades de ocupação dos tempos livres da juventude escolar.

No entanto, as competências agora transferidas enquadram-se na natureza executiva e não na natureza normativa de definição das políticas dos domínios transferidos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, embora tendo ficado aquém das expectativas autárquicas, já previa que os municípios pudessem ter iniciativas autónomas na educação pré-escolar (art.º 5.º, n.º 5), na educação especial (art.º 18.º, n.º 6), na formação profissional (art.º 19.º, n.º 6, alínea b) e na educação extraescolar (art.º 23.º, n.º 5), ao mesmo tempo que alargava essa possibilidade também a organizações privadas, “legalizando”, assim, intervenções já praticadas por algumas autarquias nesses domínios.

O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio cria os Conselhos de Escola, responsáveis, entre outros, pela aprovação do projeto educativo de escola, onde têm assento a autarquia e membros da comunidade local. Estes Conselhos de Escola são criados tendo em vista a representatividade local na gestão escolar da direção das escolas e na decisão da orientação da educação ao nível local.

Para Sousa Fernandes, esta descentralização, na prática, não passou de

*“...uma metáfora semântica através da qual se tem procurado disfarçar uma transferência de ónus financeiros no domínio das construções escolares e dos transportes, da ação social escolar, da educação infantil e especial e da formação profissional...”* (Fernandes,1996: p 116).

Já que para este autor o ordenamento jurídico existente não alterava em nada a conceção política vigente no regime anterior apesar de ter sido produzido num Estado democrático e constitucionalmente descentralizado.

De facto, entre meados da década de 80 e meados da década de 90 as competências delegadas nas autarquias no que respeita à educação foram sobretudo de carácter administrativo e de natureza instrumental, fortemente regulamentadas pela administração central, deixando pouca ou nenhuma margem de decisão ao poder local.

Com o governo de António Guterres é apresentado o programa educacional “*Pacto Educativo para o Futuro*” que prevê a continuidade da intervenção autárquica na gestão das escolas públicas, agora nas Assembleias de Escola, substitutas dos anteriores Conselhos de Escola e alarga o âmbito das competências locais com a criação dos Conselhos Locais de Educação que visam

*“...à articulação da política educativa com outras políticas sociais, nomeadamente em matéria de apoio sócio-educativo, de organização de atividades de complemento curricular, de rede, horários e de transportes escolares.”* (Artigo 2º do anexo ao Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio)

e com a elaboração das cartas escolares concelhias. É assim delegada a capacidade nas autarquias da organização das atividades de complemento curricular, mais tarde renomadas para atividades de enriquecimento curricular (AEC) que viriam a constituir as fundações da ETI juntamente com a componente do apoio às famílias e a gestão do prolongamento do horário do ensino Pré-escolar.

Esta “abertura” legislativa constitui um marco importante na área dos poderes locais para a educação uma vez que não se restringindo à simples execução local, ultrapassavam a mera medida administrativa. A sua aplicação, no entanto, pressupunha a elaboração de regulamentação para se tornarem medidas efetivas e obrigatórias. Essa regulamentação, tão esperada, só viria a ser legislada em 2003 no Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro, do Ministério das Cidades, do Ambiente e do Ordenamento do Território, tornando assim efetivas as obrigações municipais com a elaboração da carta educativa e com a criação dos Conselhos Municipais de Educação. Mas, a regulamentação dos Conselhos Municipais de Educação vertida no diploma, também desferia um golpe nas

aspirações dos municípios de se assumirem como a sede de concertação de uma política educativa local, já que lançou a confusão sobre a natureza do órgão e sobre as suas competências.

Por outro lado, a crise económica começava a ditar a necessidade de contenção orçamental que, entre outros aspetos, ditou o fim das componentes locais do currículo (da conceção das escolas) evitando assim a contratação de muitos professores e abriu portas a um novo reordenamento da rede escolar, baseada na constituição administrativa de agrupamentos.

Ainda assim, foram transferidas para os municípios algumas novas responsabilidades alicerçadas essencialmente em dois eixos de orientação. O primeiro conferia a extensão a todo o ensino básico da responsabilidade pelos transportes escolares, pela ação social escolar e pela contratação e gestão do pessoal não docente e o segundo clarificava as responsabilidades públicas com a construção, conservação e equipamento das escolas dos 2.º e 3.º ciclo do ensino básico.

Também o lançamento da política da escola a tempo inteiro (ETI) conferiu responsabilidades às autarquias quer na gestão do prolongamento do horário dos jardins-de-infância da educação pré-escolar e no serviço de apoio às famílias, quer na responsabilidade pela organização das atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo (AEC), consagradas no Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro e no Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de Julho.

Apesar de se ter verificado um aumento de responsabilidades municipais para com o sistema escolar, não se verificou um aumento expressivo no reforço da autonomia decisória dos mesmos, espalhado que foi por toda uma regulamentação pormenorizada emitida pela tutela. Mais, todo o processo de financiamento das responsabilidades agora transferidas para os municípios com o pré-escolar e o 1º ciclo também foi desfavorável às autarquias já que a nova Lei das Finanças Locais, Lei n.º 2/2007, de 15 de Janeiro, criou um novo fundo a integrar nas transferências do Orçamento Geral do Estado para os municípios, o “Fundo Social Municipal” que estipula as despesas que são elegíveis ao financiamento por parte do Estado.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Podemos assim assumir que a intervenção das autarquias no sistema escolar (e educativo) nos seus concelhos continua a ser gerido, ou pelo menos bem monitorizado, pelo governo central quer em termos legislativos, quer em termos financeiros.

Verificam-se, apesar de tudo, exemplos de intervenção autárquica em iniciativas inovadoras como mais à frente se regista com dois exemplos da atuação da Câmara Municipal de Cascais para a área da educação.

### **2.3. A Câmara Municipal de Cascais e a educação no Concelho: um retrato da realidade educativa concelhia**

*“Em meados dos finais do século XIV, por deliberação de El-Rei D. Pedro I, Cascais foi elevado à categoria de Vila, com jurisdição cível e crime própria. No entanto, só em 1370 El-Rei D. Fernando confirmou a decisão de seu pai D. Pedro, criando o termo do concelho. É por esta época que surge a paróquia de Santa Maria de Cascais”<sup>69</sup>*

O concelho de Cascais é habitado por cerca de duzentas e sete mil pessoas distribuídas pelas cinco freguesias existentes<sup>70</sup>.

A sua população aumentou dos 42.630 (censo de 1970) para os 153.294 habitantes (senso de 1991) e, para os atuais 206.808 (censo de 2011). O maior crescimento populacional verificou-se na década de 70 do Séc. XX com um aumento de 52,8% seguido de um aumento de 21,0% na década de 00 deste Séc.

Embora tradicionalmente associado à pesca por ser conhecida a vila de Cascais como uma “vila pitoresca de pescadores”, o concelho de Cascais congrega em si as mais diversas ocupações e serviços tanto no setor primário (60% na indústria ligada à agricultura, produção animal, caça, florestal e pesca e 40% na indústria extrativa), como no setor secundário (67% ligado à construção e 31% ligado às indústrias transformadoras), como no setor terciário (29% no comércio por grosso ou a retalho, 16% nos serviços de consultadoria, científicos e técnicos, 13% no alojamento, restauração e similares e 2% na educação)<sup>71</sup>.

No que à educação importa e, ainda no censo estatístico nacional de 2011, o Concelho apresentava-se equipado, entre escolas públicas e privadas, com 110 estabelecimentos de ensino pré-escolar, 92 do 1º ciclo, 25 do 2º ciclo, 49 do 3º ciclo e 17 do ensino secundário. Na sua oferta educativa e formativa contavam-

---

<sup>69</sup> In página web da Junta de Freguesia de Cascais-Estoril, <http://www.jf-cascaisestoril.pt/historia> (consultada em Agosto de 2015).

<sup>70</sup> A vila de Cascais era constituída por seis freguesias até à nova reforma administrativa de 2013 no âmbito da qual foi feita a junção das freguesias de Cascais e do Estoril, dando origem à freguesia com mais população de Portugal, 61.800 habitantes e 29 Km<sup>2</sup> de área territorial.

<sup>71</sup> Fonte: página web da Câmara Municipal de Cascais <http://www.cm-cascais.pt/area/estatisticas> (consultada em Agosto de 2015).

se ainda ofertas no ensino superior, no ensino artístico, no ensino recorrente de adultos e no ensino profissionalizante.

No que respeita à autarquia, em termos de organização interna e estrutural, os assuntos da educação e do apoio social aos alunos e famílias carenciadas estão congregados no Departamento de Educação e Desporto (DED) da autarquia que, para tal, se divide num Gabinete de Coordenação e Gestão (GACG) e em duas divisões, a Divisão de Intervenção Educativa (DIED) e a Divisão de Desporto (DESP).

À DIED compete a promoção e monitorização das AEC no Concelho.

*“... é importante referir que as AEC em Cascais integram um programa mais abrangente denominado de **escola por inteiro**. Foi nossa preocupação com o alargamento do tempo de permanência das crianças nas escolas garantir a abertura também a tempo integral de espaços tais como as Bibliotecas escolares e as ludo bibliotecas como forma de melhorar o tempo de permanência das crianças nas escolas. Estes espaços estão abertos nos períodos de intervalo e alguns ao sábado e são espaços de incentivo à leitura ludicidade e lazer para ler, brincar aprender, para todos. São espaços de apoio e suporte ao projeto educativo dos agrupamentos, ao desenvolvimento curricular. No concelho de cascais existem 15 ludo bibliotecas escolares das quais 5 abrem ao sábado.”* (in adenda ao questionário aplicado à entidade promotora no âmbito desta investigação: DIED).

É ao Gabinete de Coordenação e Gestão que compete a análise da situação educativa no Concelho e a sua comparação com os demais. Para este trabalho de pesquisa o GCG disponibilizou o seu mais recente estudo onde são explicitados os indicadores educativos que retratam o perfil do Conselho em termos de equipamentos educativos, de rede educativa, de docentes e da ação social escolar, referentes ao ano letivo de 2011-2012.

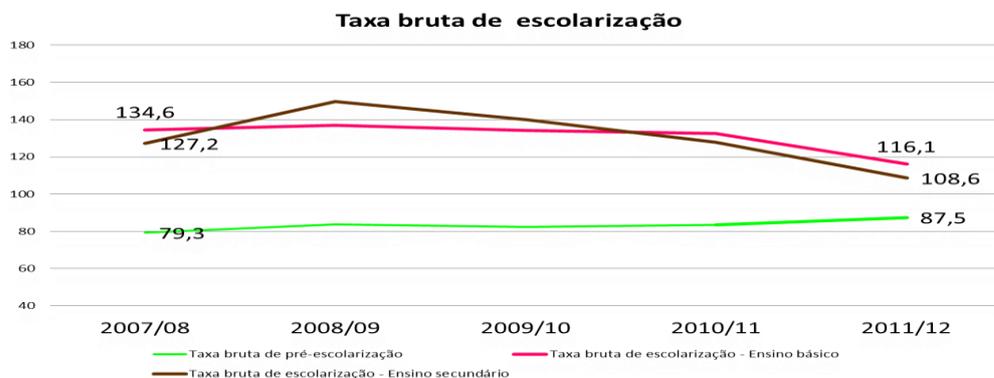
Com exceção de alguns dados considerados relevantes e estruturantes para o desenho do perfil educativo do Concelho, optou-se por se registar, neste trabalho, só aqueles que se relacionam diretamente com a realidade do 1º ciclo do ensino básico.

Assim, no que às taxas brutas de escolarização geral diz respeito, neste levantamento as mesmas indicavam um acréscimo de 8% de escolarização dos

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

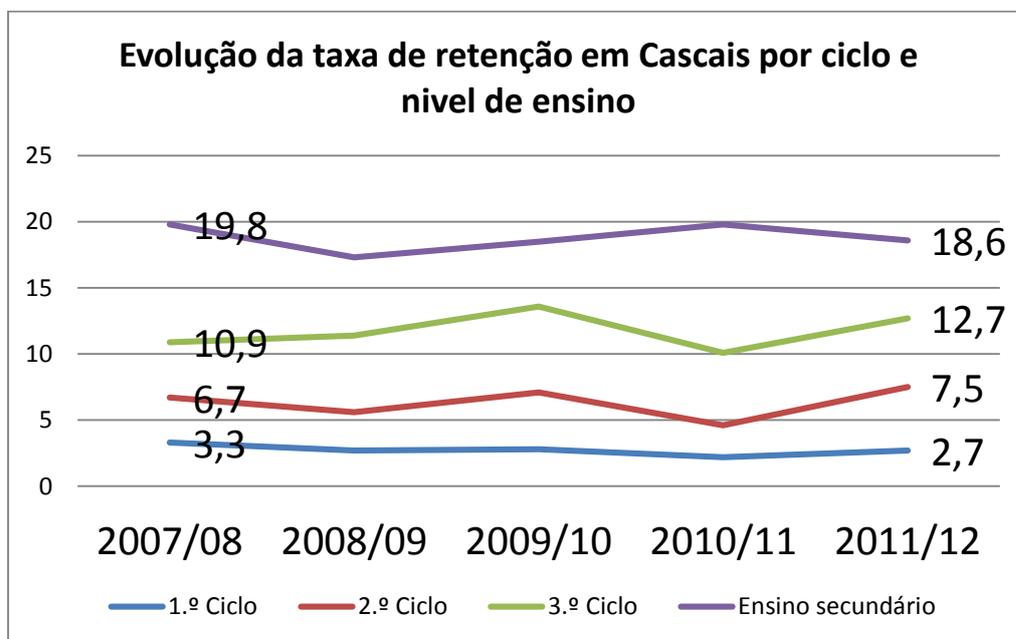
alunos do ensino pré-escolar e uma continuidade no decréscimo quer do ensino básico, quer do ensino secundário:

**Gráfico 1:** Taxas brutas de escolarização no Concelho de Cascais<sup>72</sup>



Já quanto às taxas de retenção de 2007/2008 até ao ano letivo 20011/2012, verifica-se uma diminuição ligeira e gradual no número de retenções no 1º ciclo e no ensino secundário acompanhada de um aumento das mesmas no 2º e 3º ciclo do ensino básico:

**Gráfico 2:** Taxas de retenção no Concelho de Cascais<sup>73</sup>



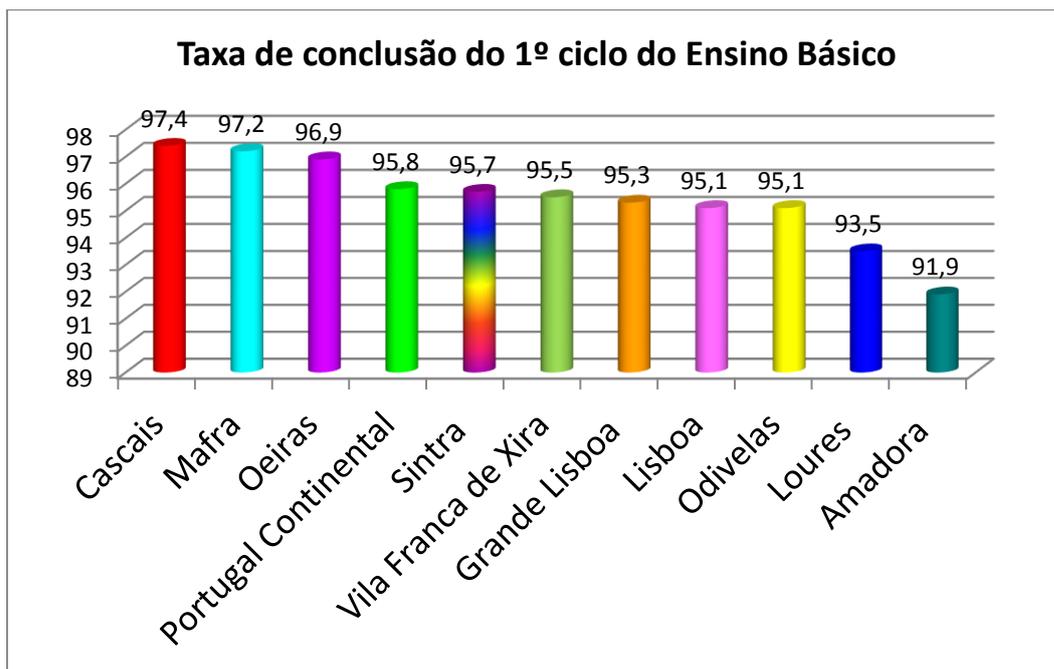
<sup>72</sup> Gentilmente cedido pelo GACG da Câmara Municipal de Cascais.

<sup>73</sup> Idem.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

A taxa de conclusão do 1º ciclo da escolaridade em Cascais apresenta excelentes resultados (97,4%) quando comparados com os valores nacionais e de outros concelhos vizinhos:

**Gráfico 3:** Taxa de conclusão do 1º ciclo do ensino básico<sup>74</sup>

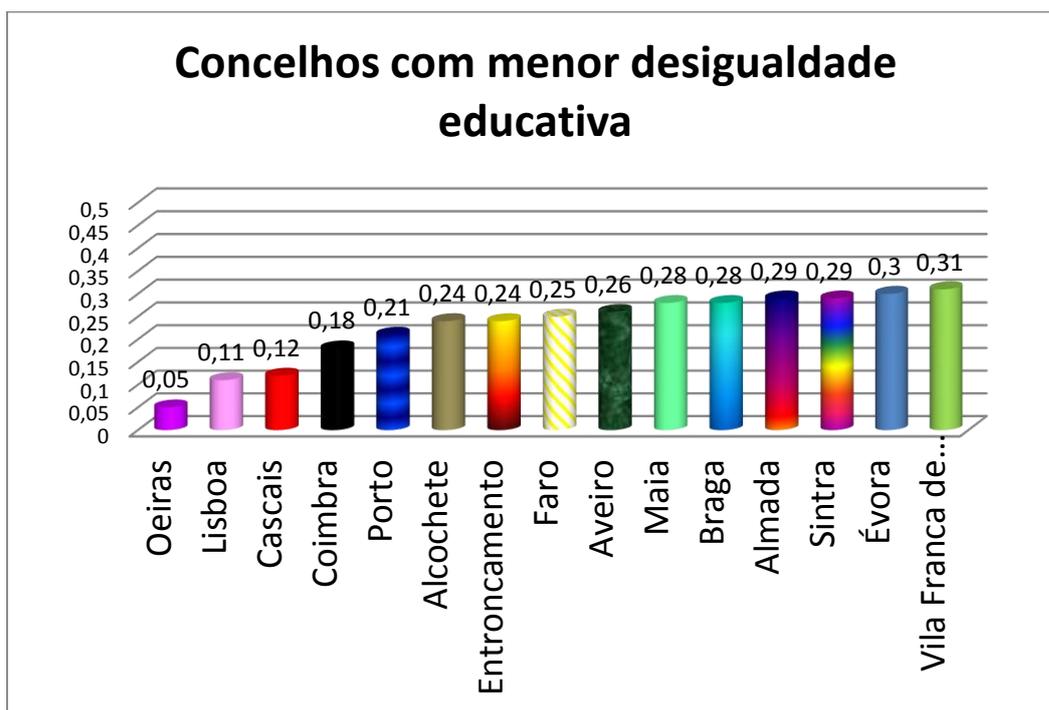


Quanto às condições de acesso à educação, Cascais apresenta-se no terceiro lugar dos concelhos portugueses com menor desigualdade no acesso (0,12%):

<sup>74</sup> Idem.

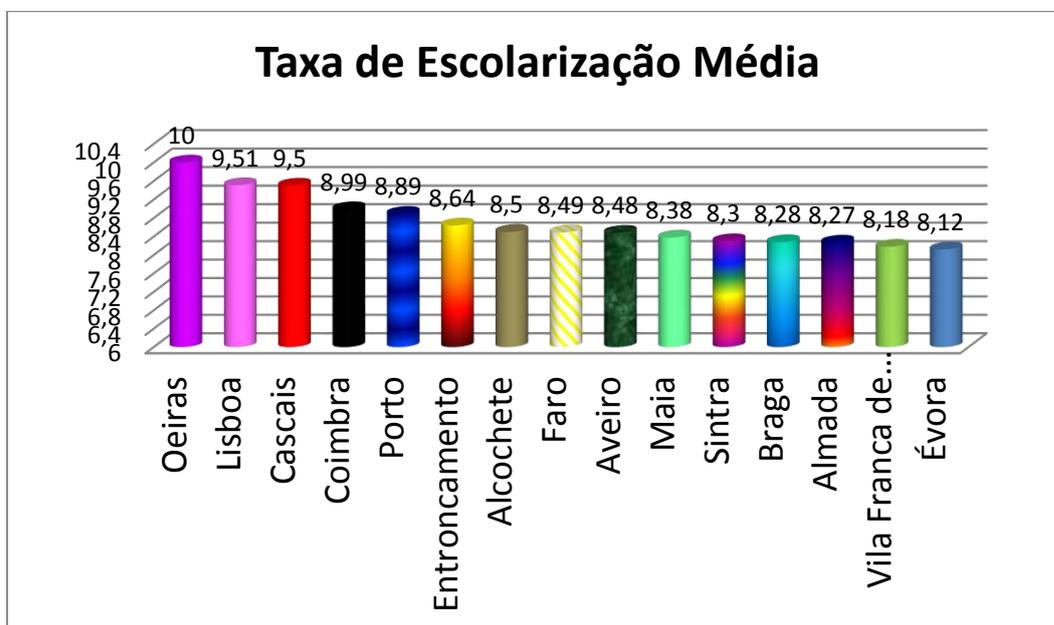
A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

**Gráfico 4:** Concelhos com menor desigualdade educativa<sup>75</sup>



E, com uma taxa de escolarização média a situar-se nos 9 anos e meio:

**Gráfico 5:** Taxa de escolarização média do Concelho de Cascais<sup>76</sup>



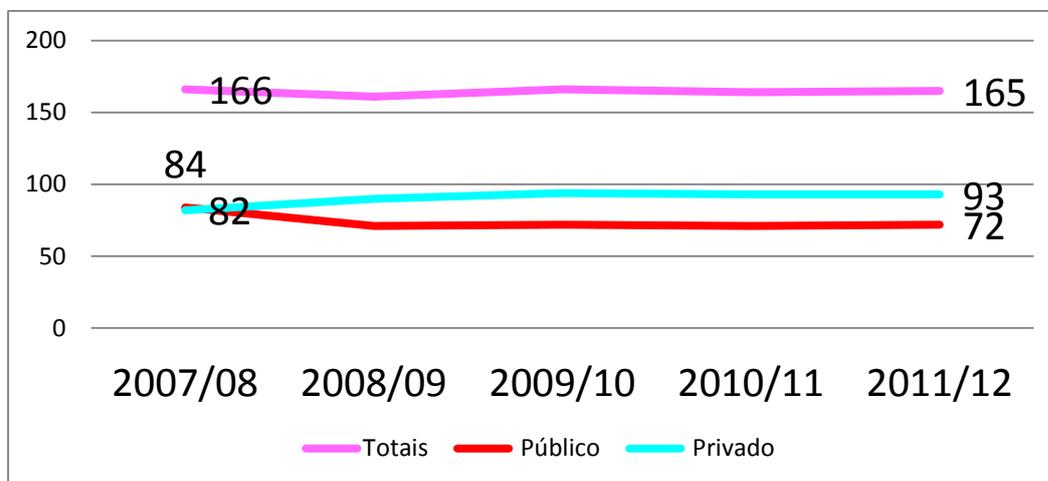
<sup>75</sup> Idem.

<sup>76</sup> Idem.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

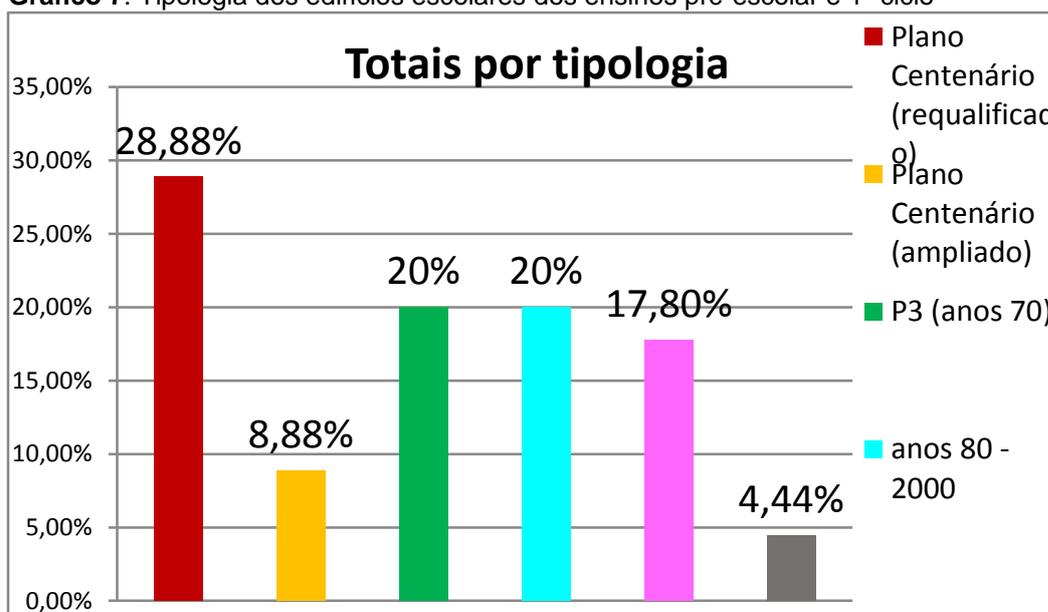
Quanto à rede educativa, no estudo feito em 2011-2012 o Concelho possuía um total de 165 estabelecimentos de ensino sendo 93 privados e 72 públicos:

**Gráfico 6:** Rede educativa do Concelho de cascais<sup>77</sup>



Quanto à Tipologia de construção e período de edificação dos edifícios escolares da rede pública do pré-escolar e 1º ciclo, o Concelho apresenta na sua maioria edificações do Plano Centenário (edificações escolares do Estado Novo) embora requalificadas ou ampliadas. De salientar o investimento feito na construção de novos edifícios escolares desde 2001.

**Gráfico 7:** Tipologia dos edifícios escolares dos ensinos pré-escolar e 1º ciclo<sup>78</sup>



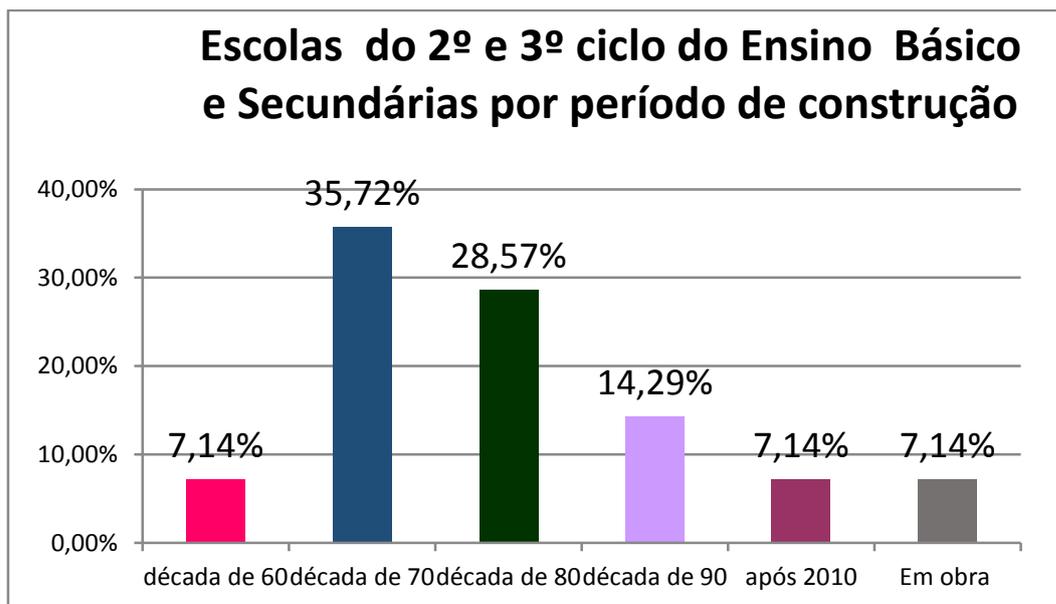
<sup>77</sup> Idem.

<sup>78</sup> Idem.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Já as escolas do 2º e 3º ciclo e do ensino secundário (onde funciona a sede dos agrupamentos de escolas) foram edificadas maioritariamente nas décadas de 70 e 80 do Séc. XX:

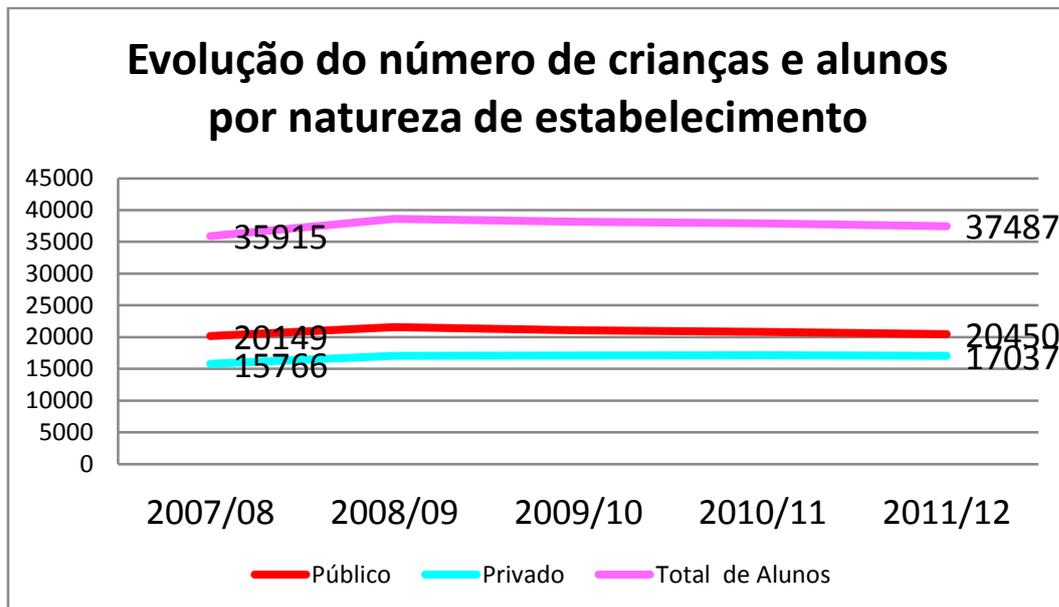
**Gráfico 8:** Período de construção das escolas do 2º, 3º ciclo e ensino secundário no Concelho de cascais<sup>79</sup>



No ano letivo 2011-2012 estavam matriculados no Concelho 37.487 alunos em toda a oferta da rede concelhia (pública com 55% dos alunos e privada com 45%).

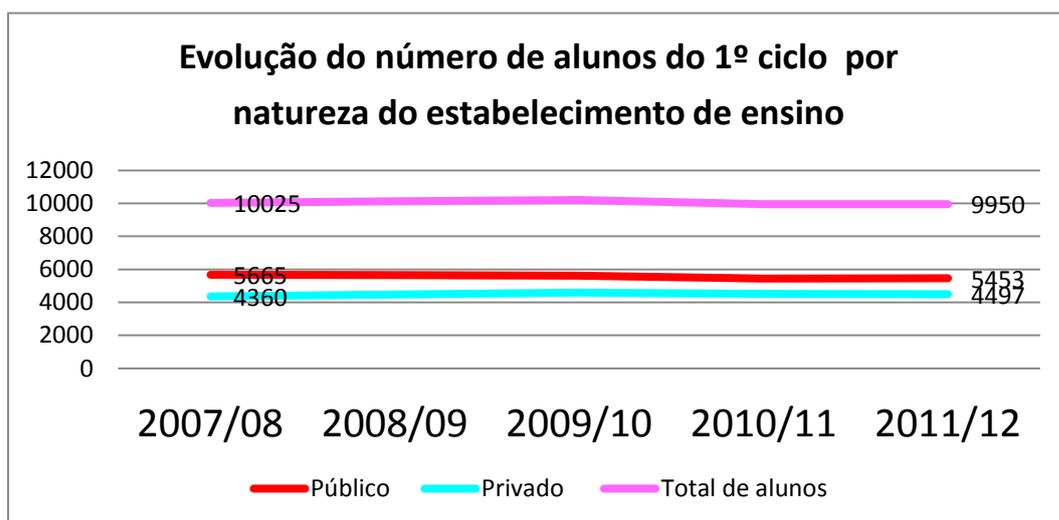
<sup>79</sup> Idem.

**Gráfico 9:** Evolução de número de crianças e alunos por natureza de estabelecimento<sup>80</sup>



A frequência do 1º ciclo mostra que a maioria dos alunos está colocada em escolas da rede pública (54,80%) em comparação com o setor privado (45,20%)

**Gráfico 10:** Frequência dos alunos do 1º ciclo por natureza de estabelecimento no Concelho de Cascais<sup>81</sup>



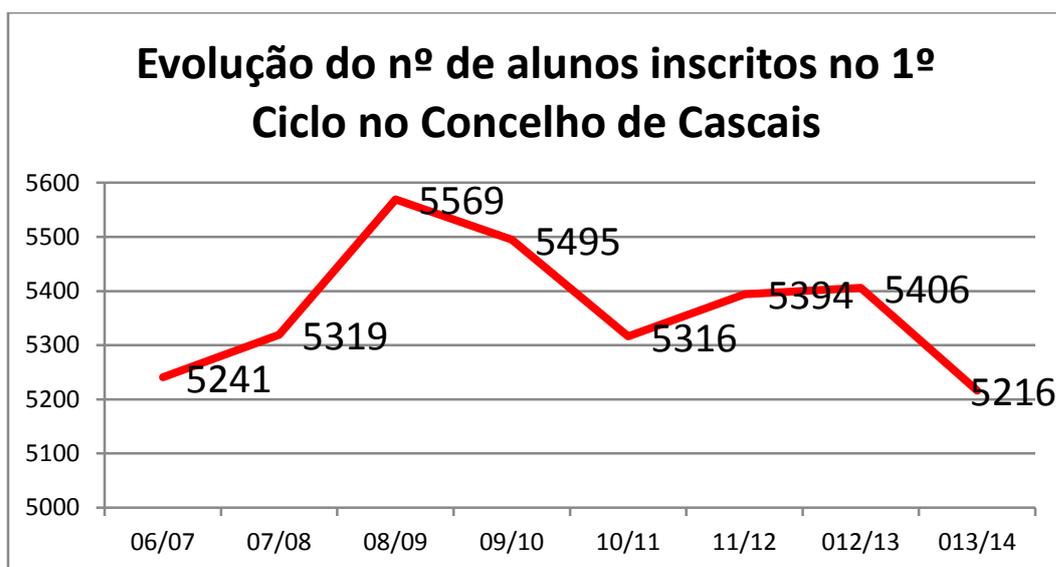
<sup>80</sup> Idem.

<sup>81</sup> Idem.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

O número de alunos a frequentar o 1º ciclo do ensino básico assinala um importante decréscimo comparado com a frequência registada no ano letivo 2008-2009, situando-se muito perto dos valores registados no ano letivo de 2006-2007. De salientar que de 2011 para cá tem-se continuado a assistir a um decréscimo de alunos no 1º ciclo com o inerente encerramento de turma

**Gráfico 11:** Evolução do número de alunos inscritos no 1º ciclo no Concelho de Cascais<sup>82</sup>

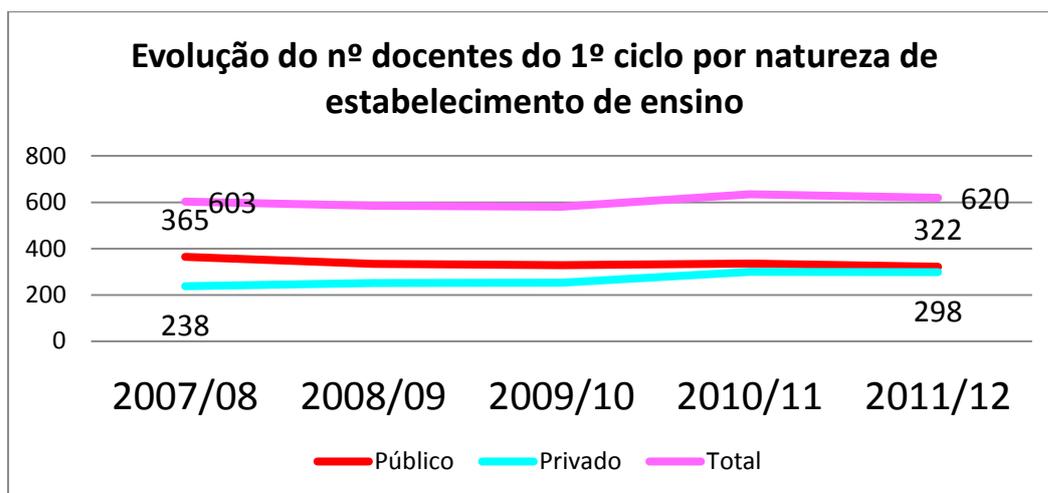


Quanto ao número de docentes do 1º ciclo verifica-se uma evolução negativa no setor público, contrastando com a evolução positiva registada para o setor privado:

<sup>82</sup> Idem.

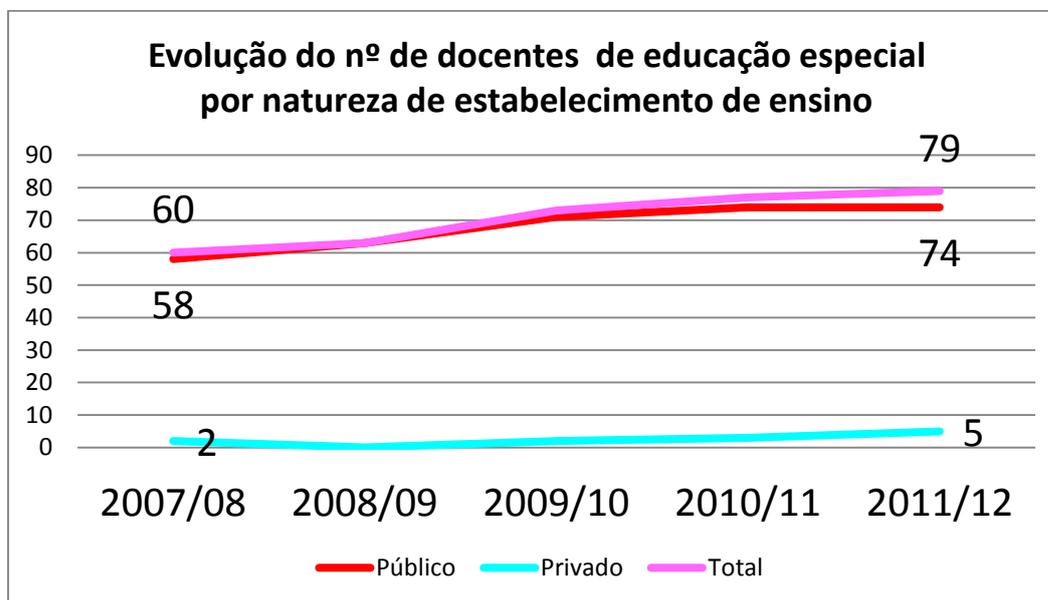
A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

**Gráfico 12:** Evolução do número de professores no 1º ciclo no Concelho de Cascais<sup>83</sup>



Quanto ao número de docentes do ensino especial (que também intervêm no 1º ciclo), assiste-se a um assinalável aumento no setor público desde o ano letivo de 2007-2008 em contraste com o setor privado:

**Gráfico 13:** Número de docentes do ensino especial no Concelho de Cascais<sup>84</sup>



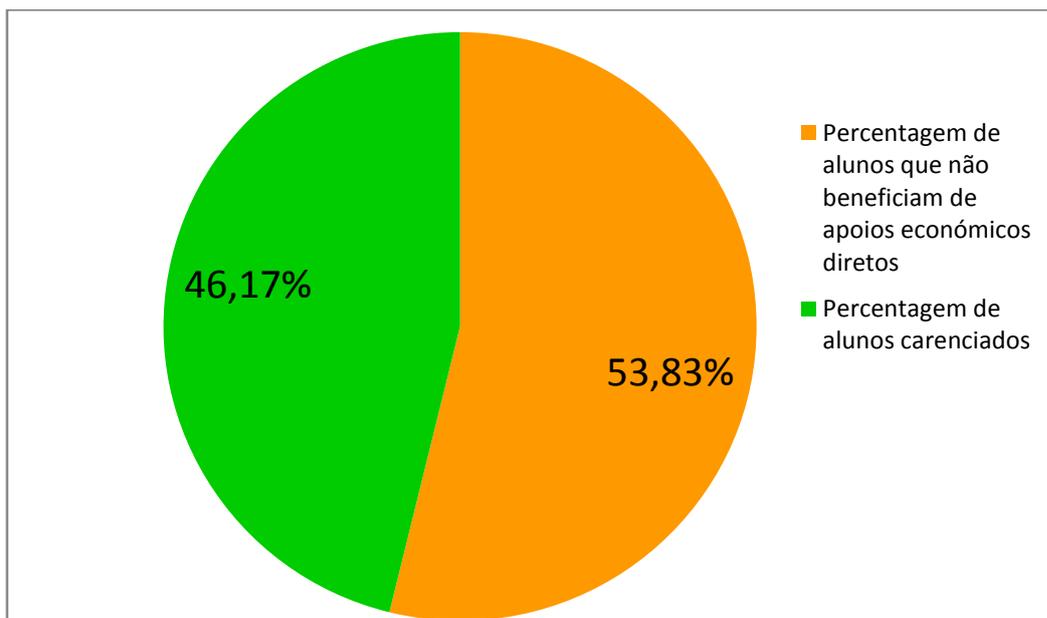
No que se refere aos apoios da Ação Social Escolar (ASE), é apoiada quase metade dos alunos do 1º ciclo do Concelho:

<sup>83</sup> Idem.

<sup>84</sup> Idem.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

**Gráfico 14:** Alunos apoiados pela ASE no 1º ciclo<sup>85</sup>



---

<sup>85</sup> Idem.

## **2.4. A Câmara Municipal de Cascais e a educação no Concelho: dois projetos inovadores**

No município de Cascais, os onze agrupamentos de escolas e uma escola privada com cofinanciamento público formam a designada Área Pedagógica 10 ou AP10. Os diretores dos agrupamentos da AP10 reúnem-se regularmente para efeitos de articulação pedagógica e administrativa entre si, com o Centro de Formação de Professores de Cascais (CFPC) e com a Câmara Municipal (CMC). É já longa (mais de vinte anos) esta dinâmica de articulação participada de correlação de esforços e interajuda tripartida o que permite, atempadamente, a observação, discussão e projeção de iniciativas locais e territoriais sustentáveis para a educação.

Este modelo constitui uma experiência única no panorama nacional e, ao corresponsabilizar todos os atores no processo educativo do Concelho, permite que:

- Se tornem parceiros, se conheçam e se unam nas diferenças;
- Trabalhem conjuntamente em prol de objetivos comuns e concertem ações;
- O trabalho conjunto seja assente numa base de confiança e cooperação e se tenha transformado em pilar central unificador;
- Tendo por base um sólido conhecimento da realidade concelhia, se projetem medidas futuras conjuntas.

### **Projeto 1**

Foi no seguimento da experiência acumulada que a Câmara Municipal de Cascais, em concertação com os atores locais, assinou em Setembro de 2012 um protocolo de entendimento com o Ministério da Educação e Ciência com o objetivo de se ensaiarem novas formas mais eficazes de governação local e territorial no campo da educação. No seu seguimento, em Dezembro do mesmo ano é assinado um protocolo de cooperação entre o município de Cascais e a Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa com o objetivo de realização de um projeto de gestão local de educação e formação a apresentar ao Ministério da Tutela.

Nascia assim o desejo de se dar corpo a um projeto inovador de Administração Local de Educação e Formação de Cascais, designado pela sigla ALEF, que se pretendia constituir numa “*proposta de gestão integrada e holística da educação e formação no local e com o local*” (Azevedo, 2014: p 58).

O primeiro texto do projeto foi entregue pela autarquia ao Ministério da Educação em Janeiro de 2014 numa reunião de esclarecimento com a presença de representantes da Universidade Católica Portuguesa e do Ministério da Educação. O texto final viria a ser entregue ao Ministério da Educação em Outubro de 2014, sem que, até à data, se tenham conhecido desenvolvimentos positivos, sabendo-se, no entanto, que existem contactos do Ministério do Desenvolvimento Regional e do Ministério da Educação e Ciência no sentido de poder inserir a autarquia num projeto-piloto de descentralização dirigido pelo Ministério do Desenvolvimento Regional chamado “Aproximar”.

A ALEF constitui-se enquanto instrumento autárquico (e dos agrupamentos de escolas) que pretende a viabilização de uma melhoria na qualidade da educação, dos seus processos e dos seus resultados no quadro de um Plano de Desenvolvimento da Educação para Cascais. Tendo em conta o aumento da escolaridade obrigatória para os 18 anos de idade, torna-se prioritário tanto para os agrupamentos de escolas como para a autarquia, a implementação de respostas que conduzam os jovens a percursos de educação e formação de qualidade.

Em termos concetuais, o modelo vertido na ALEF inspira-se nas melhores práticas democráticas já construídas, na liberdade conquistada e num novo quadro de articulação mais eficaz entre os vários níveis da administração educacional: o central, o local e o escolar.

A autarquia baseia-se nos seguintes pressupostos para a formação da ALEF:

- Tornar mais transparente, eficiente e eficaz o investimento autárquico na área da educação;
- Valorizar mais o papel das escolas e dos diretores de agrupamentos no processo de reflexão estratégica e de tomada de decisões prioritárias;

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

- Ouvir os atores no terreno e ter em conta os seus contributos para a eficácia educativa;
- Fomentar as já existentes dinâmicas de cooperação no Concelho, alargando-as e tornando-as mais formais;
- Evitar o alargamento de problemas na administração da educação e consolidar a autonomia pedagógica das escolas numa ação local consertada e articulada.

Como princípios orientadores e organizadores para a ALEF enumera:

- O princípio da Subsidiariedade;
- O princípio da Auscultação/Diálogo;
- O princípio da Participação/Implicação;
- O princípio da Integração/Articulação;
- O princípio da Unidade/Orientação para a Ação;
- O princípio da Monitorização e da Consequência;
- O princípio da Racionalização e da Eficiência;
- O princípio do Comprometimento e da Sustentabilidade.

São propostas, entre outras, as seguintes atribuições:

- Estabelecer mecanismos de consulta e análise conjunta de dados e de avaliação da qualidade da educação e da formação praticadas;
- Promover e constituir redes de cooperação de base municipal entre escolas e empresas;
- Elaborar o Plano de Desenvolvimento da Educação concelhio a médio prazo;
- Analisar a posição de cada agrupamento de escolas no *ranking* nacional e determinar o valor esperado para cada um deles e definir uma política municipal de elevação dos resultados escolares;
- Gerar dispositivos de auscultação de necessidades de formação para a população adulta;
- Divulgar anualmente as boas práticas de educação e formação;
- Servir as escolas e centros de formação no desenvolvimento dos seus projetos educativos e formativos;

- Gerir equipamentos e instalações;
- Gerir todos os processos administrativos inerentes (dos agrupamentos, da autarquia e da DGEstE).

Se, por um lado, ao ser implementado, este projeto-piloto requer desde logo, um trabalho intenso e apurado de preparação dos seus dirigentes e dos diversos técnicos das instituições envolvidas (agrupamentos de escolas e Câmara Municipal). Por outro, a gestão da mudança de modelo exige o envolvimento de toda a comunidade (conselhos gerais das escolas, federação das associações de pais, rede social concelhia e outras instituições representadas no conselho de administração da ALEF) o que requer informação útil, completa, transparente e atempada para que se possa constituir num processo transparente, viável e, não descurando a estruturação de mecanismos de transferência de verbas quer do Ministério, quer da própria autarquia, sustentável.

## **Projeto 2**

No ano letivo 2012-2013 a Câmara Municipal de Cascais introduziu no Concelho uma inovadora ferramenta virtual de colocação de alunos (do pré-escolar ao ensino secundário) denominada “Central de Matrículas” que revolucionou a lenta, angustiante e burocrática operação anual de colocação dos novos alunos matriculados.

Esta ferramenta adquire tanto mais valor porquanto nasce de dentro da escola para a escola num ato de solidariedade, cooperação e de cidadania ativa em prol de um bem comum. Efetivamente, dois professores<sup>86</sup> de um dos agrupamentos de escolas de Cascais, idealizou e construiu a plataforma informática “Central de Matrículas” que, congregando os dados de todos os alunos matriculados no Concelho e respeitando os critérios de colocação impostos pela tutela, coloca os alunos nas suas escolas de preferência ou em alternativas viáveis num processo rápido e eficiente<sup>87</sup>, quer para as escolas, quer para as famílias.

---

<sup>86</sup> Adelino Calado e José Carlos Baetas, nomeadamente diretor e subdiretor do Agrupamento de escolas de Carcavelos o Concelho de Cascais.

<sup>87</sup> No primeiro ano de funcionamento, a plataforma colocou 95% dos alunos do pré-escolar e 1º ciclo nas suas primeiras opções.

Com este processo informático, o trabalho de colocação dos alunos é reduzido de semanas os segundos, já que, automaticamente, o programa coloca o aluno na sua segunda ou terceira escolhas caso a primeira e segunda se apresentem sem vagas, processo que, anteriormente, era feito por correio convencional com o inerente dispêndio de tempo, meios e fundos.

A plataforma evoluiu consideravelmente nestes três anos estando ligada aos serviços de educação da CMC que a usa para corrigir assimetrias na rede escolar concelhia no sentido de aferir sobre as áreas geográficas de maior necessidade de resposta educativa principalmente no ensino pré-escolar, para controlar e gerir os apoios sociais a alunos carenciados e como plataforma de dados de gestão do sistema de refeições escolares.

Para os agrupamentos de escolas, ela constitui-se já como uma ferramenta indispensável para a matrícula, colocação e gestão das turmas que podem ser formadas ainda em Julho do ano letivo anterior.

Este conceito inovador despertou o interesse quer do Ministério da Educação e Cultura (que viria a criar mais tarde a plataforma “Portal das Escolas” para a matrícula a nível nacional e aferição do número de turmas) e de outras autarquias, principalmente vizinhas de Cascais, onde a sua adoção e implementação poderá contribuir para a criação de ferramentas de colocação interconcelhia dos alunos residentes em áreas limítrofes dos concelhos.

Em 28 de Julho de 2015 é publicado no Diário da República o com o nº 552/2015 o Contrato interadministrativo de delegação de competências na área da educação e formação municipal, entre a Presidência do conselho de Ministros, o Ministério da Educação e Ciência e o Município de Cascais.

### **Capítulo III**

#### **Tempos educativos formais e não formais**

*“O erro mais grave em relação ao tempo é considerá-lo como uma realidade simples.”*

(Hall: 1996)

### 3. O conceito de tempo

O tempo é intrínseco à própria humanidade. Atravessa-lhe tanto o percurso biológico como o social, fragmentando-os em acontecimentos, etapas ou movimentos; define atitudes, estabelece ritmos e estilos de vida e influencia comportamentos individuais e sociais.

O homem, desde a antiguidade, tem questionado o tempo pelas mais diversas abordagens, quer filosóficas, quer tecnológicas, numa tentativa de o entender, controlar e medir.

O conceito de tempo é complexo e difícil de definir. Para Hall (1996) o tempo não era uma constante imutável, como defendia Newton, mas sim um agregado de conceitos, de fenómenos e de ritmos que recobrem uma realidade muito ampla. Não será pois intrigante que qualquer revisão de literatura sobre o conceito de tempo se depare com a célebre frase de Santo Agostinho sobre a definição de tempo *“O que é o Tempo? Se ninguém mo pergunta, eu sei; se eu quiser explicá-lo a quem mo pergunta, não sei.”*? (Pinto, 2001: p 16).

Se as sequências, simultaneidades e duração de fenómenos e acontecimentos nos permitem quantificar o tempo, nem sempre as mesmas foram entendidas enquanto fenómenos cíclicos recorrentes e estudadas e correlacionados os seus fatores formativos. A quantificação temporal foi, numa primeira abordagem, impregnada de significações mágico-religiosas, como por exemplo e, segundo a apresentação de Homero sobre a Mitologia Grega, quando Zeus se apodera do lugar de Chrónos, Deus do Tempo, e fica, assim, a ter o domínio sobre as questões temporais. Para os antigos, o Sol, a Lua e o Dia, a Noite e o Sono são divindades mitológicas responsáveis pela marcação do tempo, e são responsáveis pela interpretação dos fenómenos na natureza. Segundo a interpretação clássica, Chrónos simbolizava o Tempo<sup>88</sup> e Zeus, ao derrotá-lo, conferia, a imortalidade aos Deuses.

---

<sup>88</sup> Chrónos representava o Tempo objetivo, cronológico, o tempo contado. Aparece na Mitologia como o Deus Grego que representa o Tempo.

É só a partir do relógio de pêndulo de Galileu que a quantificação temporal se torna numa questão central do processo científico, abordada nas teorias mecânicas de Newton e da relatividade de Einstein:

*“O génio de Galileu permitiu-lhe construir mecanismos para contar o tempo com o rigor e a precisão suficientes para levar a cabo as experiências fundadoras da mecânica. Embora não o tenha verdadeiramente caracterizado, Galileu estabelece uma relação geométrica entre as noções de espaço e de tempo, definindo movimento regular ou uniforme como aquele em que são percorridos espaços iguais, em tempos iguais”* (Vieira, 2012: p 240).

No entanto, a aquisição do saber científico e tecnológico sobre o tempo e a sua quantificação faz com que a busca pelo seu conceito perca o estatuto de objeto de estudo de uma ciência em particular e se torne num conceito multifacetado e referenciado em diversas e diversificadas áreas do conhecimento.

Uma vez que o tempo envolve o nosso pensamento e experiência em todas as dimensões, justifica-se uma teoria universal multirreferencial dele que satisfaça uma alargada variedade de especificações e não uma abordagem singular de cada área que o estuda. Deste modo, o estudo do tempo *“tem de assentar em perspetivas multidisciplinares”* (Fraser, 1981: xxxvi).

A conceção do tempo deve ser orientada para caminhos de interação dos saberes, de modo a quebrar o isolamento das diferentes áreas do saber, elucidar as suas mais diversas compreensões e permitir um entendimento mais abrangente e interligado sobre ele e as suas relações com o espaço (espaço-tempo) que, com os avanços tecnológicos e sincronismo moderno, tende a ter um papel relevante na orientação e mobilidade nos espaços físicos.

O tempo e a temporalidade, qualquer que sejam as suas definições, são experiências comuns a todos os seres vivos. Todos vivem o seu tempo ao ritmo do relógio biológico que os integra, que os regula durante a vida e que rege os seus ritmos circadianos. As experiências e perceções temporais desenvolvem-se desde o nascimento e vão-se alterando ao longo da vida, ao ritmo da idade, das condicionantes internas e do meio social e cultural. São parte do ambiente que os rodeia.

No entanto, as sociedades ditas modernas impõem sincronismos reguladores que fazem desrespeitar os ciclos circadianos. É frequente não “termos tempo” para fazer esta ou aquela tarefa, não comermos ou descansarmos quando o corpo “nos pede”, levantar, começar e parar de trabalhar, comer (almoçar, lanche e jantar) em horários pré estabelecidos. Socializamos numa sincronia imposta por diversos reguladores (como fatores periódicos extra-humanos que marcam o tempo) e o relógio que nos subjugamos a um sincronismo cada vez mais hegemónico sem respeitar os tempos e espaços de cada um, uma vez que o tempo dos relógios é regulado por fusos horários que são seguidos pelas sociedades modernas, independentemente do local onde se situem, dissociando cada vez mais o tempo do espaço.

*“Os físicos às vezes dizem medir o tempo. Servem-se de fórmulas matemáticas nas quais o tempo desempenha o papel de um quantum específico. Mas o tempo não se deixa ver, tocar, ouvir, saborear nem respirar como um odor. Há uma pergunta que continua à espera de resposta: como medir uma coisa que não se pode perceber pelos sentidos? Uma "hora" é algo de invisível. Os relógios não medem o tempo? Se eles permitem medir alguma coisa, não é o tempo invisível, mas algo perfeitamente passível de ser captado, como a duração de um dia de trabalho ou de um eclipse lunar, ou a velocidade de um corredor na prova dos cem metros. Os relógios são processos físicos que a sociedade padronizou, decompondo-os em sequências-modelo de recorrência regular, como as horas ou os minutos.” (Elias, 1998: p 7).*

As experiências de vida de cada indivíduo ou de cada grupo (comunidade, país, etc.) estão intimamente ligadas ao tempo já que as mesmas constituem realidades físicas, biológicas ou sociais num determinado momento: nascemos com data e hora precisa, iniciamos a escolaridade numa data, festejamos o aniversário no mesmo dia do ano, relembramos os fatos marcantes enquadrados em datas específicas, começamos e deixamos o trabalho em horários rígidos, comemoramos uma batalha, uma revolução ou uma independência no dia em que aconteceu e temos a vida (individual e coletiva) regrada por sincronismos.

Nas sociedades modernas, o tempo condiciona as vidas, as atitudes e as tarefas levando a reequilíbrios dos ritmos circadianos em função da orientação para o desempenho. Não “ter tempo” é, na realidade, o resultado de ritmos de vida velozes e da multiplicidade de tempos que a sociedade moderna nos exige no

mesmo tempo. O ritmo temporal social é como “... *uma acentuação das durações e dos intervalos, um equilíbrio desejado entre a continuidade e a descontinuidade entre os tempos...*” (Mercure, 1979: p 268).

Para Durkheim, compreender o conceito de tempo de uma sociedade, implicaria ter em conta não só a natureza ou consciência moral individual como também a “*natureza da sociedade*”, os seus símbolos e conceitos coletivos (Bergman, 1992: 83). Uma vez que a relação que cada indivíduo estabelece com o tempo resulta da sua interdependência com atividades sociais coletivas (festas, rituais, etc.) do meio em que está inserido, representa também, neste sentido, um constructo social apreendido pelos indivíduos durante o seu tempo de aculturação.

Nesta perspetiva cultural, Edward Hall (1996) entende que o tempo deixa de ser considerado como uma característica da cultura para ser a própria cultura,

*“o tempo é um dos sistemas fundamentais de toda a cultura e esta desempenha um papel tão importante para a compreensão do tempo como sistema cultural que é praticamente impossível separá-lo dos diferentes níveis de cultura nos quais se inscreve; em particular do nível de cultura primária7”* (Hall, 1996: p 11).

E, ainda refere que

*“um sistema temporal é totalmente dependente, não apenas do modo como uma cultura se desenvolve, mas também do modo como os membros dessa cultura percebem o meio que os rodeia.”* (iden: p 13).

Os diversos tempos sociais a que estamos sujeitos e as suas imposições<sup>89</sup> (tempos individuais, das famílias, das instituições) levam-nos a equacionar se uma melhor coordenação dos mesmos não nos traria uma melhor qualidade de vida. Cada indivíduo (ou conjunto de indivíduos) necessita constantemente de “interpretar”, contextualizar e adaptar os seus tempos de modo a viver os seus conteúdos e significados nas várias situações diferenciadas em que ele está dividido: o tempo de trabalho, o tempo de estudo, o tempo de família, o tempo

---

<sup>89</sup> Marx (1983) chega a defender a existência de uma “ditadura do relógio” que sujeita os trabalhadores de tal forma que eles não são capazes de perceber a construção histórica e social do tempo.

livre. Acerca da caracterização da temporalidade do dia-a-dia dos indivíduos, Balandier descreve três características principais (Santos, 1995: p 100):

1. As regularidades, ciclos, repetições e reproduções de ações diárias, como por exemplo o tempo livre, que induzem ritmos semanais e anuais;
2. A rutura que favorece o despertar contra a repetitividade como por exemplo as férias, viagens ou a modificação do meio social;
3. A importância do dia-a-dia enquanto ferramenta de dissimulação do próprio tempo e do encurtar da vida.

Deste modo, a noção de tempo deixa de ser a de um tempo “... *uniforme, inadaptável e mecânico*” passando a ser de um tempo “... *subjetivo, multiforme e adaptável...*” (Husti. 1992: p 272).

Para Bergson, a duração do tempo significa invenção “*Quanto mais aprofundamos a natureza do tempo, mais compreendemos que a duração significa invenção, criação de formas, elaboração contínua do absolutamente novo ...*” (Husti. 1992: p 272) enquanto para Hall, na sua carta do tempo<sup>90</sup>, existem vários tipos de Tempo: O Metatempo, o Tempo Biológico, o Tempo Individual, o Tempo Físico, o Tempo Metafísico, o Microtempo, a Sincronia, o Tempo Sagrado e o Tempo Profano.

Dado o multirreferencial do conceito de tempo, torna-se quase imperativo reequacionar a noção do tempo educativo à luz de perspetivas mais adequadas, dinâmicas, eficazes e flexíveis.

---

<sup>90</sup> Hall (1996) classifica os vários tipos de Tempo por categorias que estão ligadas entre si por relações funcionais e por categorias os períodos históricos e as culturas.

### 3.1. O tempo educativo

O conceito de tempo, como se viu, “...*reside numa perspetiva transcendente assente na comunidade, portanto, fora da consciência moral de cada um, é externa ao indivíduo.*” (Vieira, 2012: p 243). É sabido que os processos de aculturação do indivíduo numa sociedade criam uma relação de interdependência entre o tempo e a ação social. A ação social, por sua vez, é gerida e condicionada por sincronismos horários que definem a duração dos acontecimentos.

Durante muito tempo, os processos conducentes à aculturação do indivíduo estiveram a cargo das famílias ou das instituições religiosas, no entanto, hoje, eles constituem (e, cada vez mais) também um mandato imputado às próprias escolas.

Sendo a escola uma instituição (também social), também ela é estruturada em torno de acontecimentos sincronizados. A escola organiza-se em torno de horários estabelecidos onde devem ocorrer os acontecimentos programados (aulas). Os horários estão na base de toda a organização escolar e, estando organizados em fronteiras temporais, são estruturantes no condicionamento de toda a atividade docente dentro da sala de aula uma vez que toda ela é, também, condicionada por limites temporais. Por outro lado, como mais à frente se retomará, a organização escolar com base em tempos estabelecidos e medidos impacta a relação que cada um dos seus atores estabelece com o tempo. Fernandes (2008) relata como a sua experiência, enquanto aluno, o fez estabelecer relações com o tempo, intimamente ligadas às atividades escolares:

*“...em primeiro lugar, porque a sua estruturação global era estabelecida segundo um conjunto de finalidades propostas na grelha curricular, e em segundo lugar porque, na sua espessura, ele definia a vigência do cenário quotidiano da troca/aquisição de saberes.”* (Fernandes 2008: p 17).

A aprendizagem do valor do tempo na escola não é algo recente e já no Séc. XIV nas escolas italianas o tempo tinha a conotação de algo valioso, de um bem. Para Foucault, a estruturação do tempo escolar, desde a criação das primeiras instituições, apresenta a forma de disciplinar o corpo,

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

*“...treinando-o para o respeito por um ritmo e hábitos de trabalho distintos dos das efemérides que, anteriormente à invenção dos mecanismos de iluminação e dos relógios, regulavam a atividade humana.” (Vieira, 2012: p 243).*

Para este autor, o controlo do horário na instituição escolar tem por objetivo a constituição de um tempo integralmente útil e está intimamente ligado ao poder. O tempo é um elemento tão presente que é incorporado pelos atores. *“O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder”*, (Foucault, 2004:129). Assim,

*“O horário escolar rígido e cíclico incute no aluno um ritmo de trabalho que, em muitos casos, contraria os seus próprios ritmos circadianos, mas permite desenvolver uma sociedade homogeneizada e regulada pelo sincronismo horário, com as escolas, a indústria, os serviços, o lazer, a passo, tal como se regulam os relógios.” (Vieira, 2012: p 243).*

Quando se fala em tempo educativo, importa realçar dois aspetos primordiais que ele interpreta: tempo físico e tempo social.

O tempo físico educativo prende-se com a duração de um determinado acontecimento (aula), previamente estipulado num horário escolar, que pode ser medido e que está intimamente ligado a conceitos como continuidade, infinidade e homogeneidade. O tempo social é entendido como *“...um tempo múltiplo, uma vez que pode sintetizar diversas experiências em simultâneo”* (Farinho, 2010:118) e está relacionado com a complexidade de “tempos” que influenciam a sociedade. Ao contrário do tempo físico, o tempo social está intimamente ligado a conceitos como heterogeneidade, descontinuidade e transitoriedade de situações ou acontecimentos. Fernandes (2008) chama-o de tempo subjetivo:

*“Por fim, porque o tempo subjetivo poderia ser nulo se o interesse impregnasse a gesta da aprendizagem ou, pelo contrário, denso e imóvel, se o aprender se limitasse a repetir indefinidamente o aprendível.” (Fernandes 2008: p 17).*

A organização do tempo nas instituições educativas sempre condicionou a vida de todos os atores que nela ou com ela vivem e convivem: professores, alunos, funcionários, pais e famílias. A escola incute, desde muito cedo, a obediência às regras temporais que a sociedade dita, determinando ritmos próprios *“permitindo*

*ajustar o relógio biológico dos sujeitos escolarizados aos códigos em que se formaliza o tempo da educação*” (Benedito 2008: p 35), constituindo, segundo muitos autores, um dos elementos primordiais do currículo oculto da escola dos nossos dias.

O tempo na escola (e na sala de aula principalmente) está intimamente relacionado com o espaço e algumas das regras espaciais, implementadas outrora pelos jesuítas e que ainda vigoram nas escolas de hoje (a disposição dos alunos em filas, com lugar marcado, por idades, por níveis de desenvolvimento ou por questões comportamentais onde a alteração de lugar ou posição servia de recompensa ou punição e onde o mestre detinha uma posição privilegiada para exercer o seu domínio), destinam-se a dominar a atenção do aluno, evitando a distração ou a perturbação e aproveitando o tempo enquanto algo valioso (um bem) que não pode ser desperdiçado. A escola acaba por incutir no aluno, desde cedo, a conceção de um tempo impregnado da noção de bem, preparando-o para as exigências de uma futura vida ativa uma vez que

*“...todas as práticas temporais da indústria, apesar da sua diversidade, dependem do tempo criado pelo desígnio humano, isto é, do tempo descontextualizado e quantificável por um relógio. Assente no princípio do tempo cronológico, o tempo económico podia florescer e estabelecer o paralelismo entre tempo e dinheiro”* (Adam 2004: p 73).

O horário escolar é uma construção social que, de um modo ou do outro, condiciona e disciplina a vida de todos os que se relacionam com a instituição escolar: os alunos em ciclos curtos diários e semanais, os pais ou adultos com os alunos ao seu encargo não só nos ciclos curtos como também nos mais longos como trimestres, ano letivo, transição de ciclo, mudança de instituição e períodos de férias. A escola é hoje uma instituição que regula os calendários de uma parte significativa da população, tornando o tempo estruturante e condicionante da atividade profissional e pessoal. O tempo é algo fundamental para a própria escola enquanto instituição porque *“constitui um dos elementos estruturais e estruturantes na cultura de escola”* (Benedito 2008: p 33), estrutural porque o seu funcionamento está concebido e ordenado em torno dos horários e estruturante já que

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

*“...se relaciona com todas as estruturas sociais em torno da escola, condicionando as atividades escolares no que respeita à organização dos espaços e momentos de socialização entre as pessoas, no desenvolvimento dos currículos, nomeadamente no que é ensinado, quando e com que duração” (Vieira, 2012: p 245).*

Muitas foram as componentes do ensino que sofreram, ao longo dos anos, modificações e adaptações quer ao nível dos programas, quer das metodologias. No entanto, e embora se reconheça que a transformação do tempo educativo é importante para a evolução do processo ensino-aprendizagem, a sua gestão permaneceu praticamente imutável ao longo dos anos, resistindo à mudança e à inovação.

A organização escolar e curricular estruturada em ciclos curtos e longos constitui a base da planificação dos conteúdos programáticos. Regra geral, esta organização estrutural não estabelece diferenças de tempos letivos tendo em conta os ritmos de aprendizagem dos alunos ou o interesse deles por determinadas áreas do saber. Os horários e calendários escolares são parte integrante da cultura e constituem-se como sistemas sociais de autorregulação, estanques a interferências externas<sup>91</sup>.

O tempo assume-se assim como princípio estruturante. Tendo em conta este princípio, as suas manifestações surgem como fatos sociais que condicionam e são condicionadas por outras estruturas sociais, enquanto gestão coletiva com implicações ao nível individual e social. O tempo letivo define a unidade temporal na escola e é a referência para a contabilização do currículo do aluno e do trabalho do professor. Qualquer mudança do período, diário e semanal, constitui uma enorme reforma no sistema de ensino bem como, qualquer alteração na unidade temporal letiva constitui uma enorme reforma para a instituição escolar com implicações diretas na *“...reorganização do currículo, dos espaços escolares e na forma de exercer a atividade docente, dado que implica uma reestruturação da planificação e da implementação das aulas a ministrar.”* (Vieira, 2012: p 245).

---

<sup>91</sup> Mesmo em tempos de luta sindical e em momentos de tensões na tomada de decisões pelos governos, as aulas não deixam de funcionar nos mesmos horários nem os alunos deixam de obter as suas classificações e certificados no final do período ou ano letivo.

Se nas escolas, os objetivos e metas a atingir, inscritos nos projetos educativos de cada instituição, se destinam geralmente a ser atingidos em períodos de tempo relativamente curtos, coincidentes com os períodos de mandato das suas equipas diretivas (geralmente de quatro anos), no aparelho governativo, os políticos com responsabilidade na área da educação tendem a interpretar o seu mandato como o tempo de ação de que dispõem, facto que limita o sucesso de tentativa de qualquer reforma de fundo cujo tempo necessário é mais longo (na ordem das duas décadas).

Pelo que se observou, o conceito de tempo educativo continua praticamente inalterável desde a criação das primeiras instituições quer na forma, quer na abordagem e quer ainda na sua operacionalização. Enfrentando, hoje, a escola uma multiplicidade de fatores externos e internos que a questionam e tendem a modificar e, sendo a educação uma das atividades sociais fundamentais, seria importante que o conceito de tempo educativo fosse objeto de análise e reflexão pedagógica, quer pela forma como é gerido, quer pelo modo como é encarado pelos diferentes atores do processo educativo.

### **3.2 A gestão do tempo educativo e a evolução do papel do gestor escolar: os principais modelos do Estado Novo à publicação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo**

Não se pode falar em gestão de tempos educativos sem primeiro perceber o conceito de gestão propriamente dito e a evolução do papel do gestor escolar desde o Estado Novo<sup>92</sup> até à publicação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo por ser considerado um marco na reforma educativa em Portugal.

O conceito de gestão tem evoluído muito, principalmente ao longo do último século. Se, por um lado, não existe uma definição universalmente aceite para ele, por outro, existe consenso em que o mesmo deva incluir obrigatoriamente um conjunto de tarefas que procuram garantir a afetação eficaz de todos os recursos disponibilizados pela organização, com o intuito de serem atingidos os objetivos pré-determinados.

Cabe ao gestor otimizar o funcionamento das organizações através da tomada de decisões racionais e fundamentadas<sup>93</sup>. Este trabalho está assente na recolha, tratamento e análise de dados e informação relevante, de modo a contribuir e fomentar o desenvolvimento, satisfazendo os interesses de todos os seus colaboradores e proprietários e tendo em conta a satisfação de necessidades da sociedade em geral ou de um grupo em particular.

Gerir não é, portanto, e simplesmente o ato de distribuir tarefas já que pressupõe a tomada de decisões, facto que exige algum grau de autonomia que raramente esteve assegurada (no campo escolar e educativo).

O sistema educativo português sofreu alterações significativas ao longo do séc. XX, levando a conseqüentes alterações do papel do “gestor escolar”. Neste aspeto, far-se-á um pequeno resumo dos principais modelos de gestão e administração escolar impostos legalmente desde meados do Séc. XX até à

---

<sup>92</sup> Estado Novo é o nome do regime político autoritário, autocrata e corporativista de Estado que vigorou em Portugal durante 41 anos sem interrupção, desde a aprovação da Constituição de 1933 até ao seu derrube pela Revolução de 25 de Abril de 1974. (fonte Wikipédia).

<sup>93</sup> Embora nas organizações escolares as decisões estejam restritas ao microcosmos que cada instituição representa e sejam fortemente “balizadas” pela tutela.

publicação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo após a revolução do 25 de Abril e as suas contribuições para a vida escolar.

Como referido em capítulos anteriores, durante o Estado Novo, o sistema de administração escolar assentava num modelo fortemente centralizador, burocrático-mecanicista e racional, onde todas as medidas políticas e administrativas importantes eram tomadas e realizadas pelo governo central com a colaboração dos responsáveis da administração das escolas (então designados de diretores ou reitores), fortemente conotados, na sua maioria, com a ideologia do partido único e diretamente nomeados pela administração central com base na confiança política ou proximidade ideológica.

No período que precede a revolução de 25 de Abril, assiste-se a um intenso movimento revolucionário político, de cariz autogestionário durante o qual o Ministério da Educação e Cultura<sup>94</sup> perde praticamente o controlo da iniciativa política. A vida nas escolas conhece momentos de anarquia difíceis e conturbados com a demissão dos administradores escolares conotados com o anterior regime e a eleição “ad-hoc” de comissões de gestão controladas pelos representantes dos professores que as autoridades governamentais se veem obrigadas a validar através do Decreto-Lei nº 221/74 de 27 de Maio:

*“Considerando a necessidade urgente de apoiar as iniciativas democráticas tendentes ao estabelecimento de órgãos de gestão que sejam verdadeiramente representativos de toda a comunidade escolar e sem prejuízo de outras medidas que venham a ser tomadas para regularizar a vida académica nos diversos níveis de ensino.” (In Preâmbulo do Decreto-Lei nº 221/74 de 27 de Maio).*

Este diploma, o primeiro publicado depois do 25 de Abril de 1974 e a contemplar matéria regulamentar sobre a gestão das escolas, no seu artigo 1, deixa transparecer, face ao descontrolo dos acontecimentos, a intencionalidade do executivo readquirir o controlo das instituições escolares, pese embora a menção a um sistema representativo de administração escolar através da

---

<sup>94</sup> Nome do Ministério da Educação no período entre 1974 e 1975.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

regulamentação do processo de escolha democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino,

*“Artigo 1.º Enquanto não for regulado o processo de escolha democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, com participação adequada de estudantes e pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar, a direcção dos mesmos estabelecimentos poderá ser confiada, pelo Ministro da Educação e Cultura, a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974.” (Decreto-Lei nº 221/74 de 27 de Maio).*

A normalização da vida das escolas é recuperada com o sucessivo abrandamento do movimento revolucionário e a conseqüente recuperação da iniciativa política e administrativa do poder público. É neste período que se inicia o processo de “normalização” das escolas, concretizada na publicação do Decreto-Lei nº 769-A/76 de 23 de Outubro, a partir da convencionada “Gestão Democrática”, onde é definido e caracterizado o papel do gestor escolar enquanto representante da tutela<sup>95</sup>, passando as escolas a assumir uma estrutura organizativa que inclui um conselho diretivo (eleito pelos pares) e um conselho pedagógico que assume a orientação pedagógica da escola e é representado pelos grupos disciplinares ou disciplinas. No entanto, esta aparente orientação pedagógica imputada ao conselho pedagógico, nunca foi efetivamente praticada uma vez que as orientações continuavam a ser emanadas pela tutela e o papel do presidente do conselho diretivo constituía-se quase na sua totalidade no de interlocutor direto da tutela.

A partir dos anos 80 foram feitas várias tentativas de dotar o país de uma Lei de Bases para o ensino. Apesar dos vários estudos e projetos realizados<sup>96</sup>, nunca

---

<sup>95</sup> Segundo Barroso (2005) o seu papel caracteriza-se por uma atitude de dependência relativamente aos serviços centrais, privilegiando um estilo de gestão predominantemente burocrático, fortemente cruzado com o paradigma “do Liceu como um serviço do Estado” (Barroso, 2005: p 155). Este diploma constitui um marco histórico na definição e caracterização da figura do gestor escolar.

<sup>96</sup> Entre os quais se destacam os estudos elaborados pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) constituída pelo governo em Fevereiro de 1986, ainda antes da elaboração da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e que, no âmbito do processo da reforma do sistema educativo se responsabilizou pela elaboração de um conjunto alargado de estudos, inclusivamente sobre a da administração e gestão das escolas. A CRSE encomenda a um grupo de trabalho da Universidade do Minho, coordenado pelo Professor João Formosinho, uma série de três estudos sobre a reforma da administração e gestão das escolas que, com base nos princípios fundamentais da Constituição da República e dos da LBSE, tinham como finalidade sustentar as propostas para alteração do regime jurídico

foi possível ao poder político reunir as condições para a aprovação de uma Lei de Bases que pudesse suceder à nunca regulamentada Lei nº 5/73 de 25 de Julho, vulgarmente conhecida como a “Reforma de Veiga Simão”.<sup>97</sup>

A primeira Lei de Bases do Sistema Educativo após o 25 de Abril de 1974, publicada pela Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, determina uma gestão e administração dos estabelecimentos de educação e ensino segundo “...*uma perspetiva de integração comunitária, sendo, nesse sentido, favorecida a fixação local dos respetivos docentes.*” (nº 1 do artigo 45º), onde a administração e gestão se orientem “*por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino.*” (nº 2 do artigo 45º), e onde devem “*prevaler critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa.*” (nº 3 do artigo 45º). A Direção do estabelecimento ou grupo de estabelecimentos (futuramente designados por Agrupamentos de Escolas) do ensino básico e secundário é “*assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente,...*” (nº 4 do artigo 45º).

Esta tentativa de mudança dá origem, mais tarde, a um novo ordenamento jurídico da administração escolar com o Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio que se pauta pelos princípios da democraticidade, participação e descentralização.

---

da direção e gestão das escolas – o Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro que pretende “...*inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferindo poderes de decisão para os planos regional e local.*” (In Preâmbulo do Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro) mas que, segundo o autor, não espelhou a maioria das medidas propostas.

<sup>97</sup> É com a Lei de 5/73 de 25 de Julho que a educação pré-escolar passa a fazer parte integrante do sistema, sendo definidos os seus objetivos e criadas as escolas de educadores de infância oficiais. Com o objetivo da necessidade de “*democratização do ensino*”, permite a ocupação de espaços, no interior das escolas, com a participação de alunos e professores, o que não era desejado pela tutela. A “*democratização do ensino*” todavia ficava-se pelo aumento da escolaridade obrigatória, pela expansão quantitativa dos estabelecimentos de ensino (pretendia aproximar o ensino dos que o procuravam) numa conceção liberal e meritocrática de igualdade de oportunidades que favorecesse o acesso dos melhores a níveis mais elevados de estudos. Prevê ainda a educação permanente, assente na aprendizagem ao longo da vida, como sendo “*um processo organizado de educação destinado a promover, de modo contínuo, a formação, a atualização e o aperfeiçoamento cultural, científico e profissional.*” (Lei 5/73 de 25 de Julho, Capítulo II, Secção I, Base IV, nº 5).

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

No seu preâmbulo, logo no primeiro parágrafo, esta Lei observa os dois primeiros princípios:

*“A gestão democrática dos estabelecimentos dos ensinos básicos e secundário constitui uma referência importante na evolução da escola portuguesa. Os princípios de participação e de democraticidade que a inspiram alteraram profundamente as relações no interior da escola, favoreceram a sua abertura à mudança e despertaram nos professores novas atitudes de responsabilidade.”* (in Preâmbulo do Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio).

E, no nono parágrafo, observa o terceiro princípio: *“O modelo agora instituído pretende assegurar à escola as condições que possibilitam a sua integração no meio em que se insere. Exige o apoio e a participação alargada da comunidade na vida da escola.”* (in Preâmbulo do Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio).

Tendo como referência a Lei de Bases do Sistema Educativo e em consequência dela, o Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Junho prevê,

*“...a alteração dos modelos de gestão vigentes, de modo a satisfazerem as exigências agora definidas. Paralelamente, a reforma do sistema educativo pressupõe uma inserção da escola na estrutura da administração educacional que obriga à transferência de poderes de decisão para o plano local.”* (idem).

e

*“Garante, simultaneamente, a prossecução de objetivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e a formulação de projetos educativos próprios.”* (idem).

Este modelo, influenciado pelo modelo americano de gestão das escolas, altera a administração das escolas ao conceber um novo conceito de separação entre as funções de gestão e das da direção corporizadas nos, conselho de escola (formado por elementos da organização e representantes da comunidade executiva na qualidade de órgão de direção da escola) e diretor executivo (nomeado pelo conselho de escola e com formação especializada na área de

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

gestão escolar). Para alguns autores<sup>98</sup>, este modelo representa uma efetiva mudança paradigmática no modelo de gestão e administração das escolas.

Em Setembro de 1992 inicia-se a aplicação experimental deste novo modelo em algumas escolas e áreas escolares, sob um clima de desconfiança e descomprometimento por parte dos professores e de contestação por parte das suas organizações representantes. Apesar do governo considerar o documento adequado, durante os três anos experimentais o sentimento por partes dos atores foi adverso e de desconfiança quanto ao sucesso da sua viabilidade e aplicabilidade o que leva o Ministério da Educação a constituir um Conselho de Acompanhamento e Avaliação, responsável por acompanhar e avaliar a implementação do diploma e formular recomendações sobre a sua aplicação e conceção. O Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA),

*“... produziu dois relatórios tendo por base uma diversidade de estudos encomendados a investigadores de instituições do ensino superior. Estes relatórios enunciaram um conjunto de críticas e de recomendações que deveriam ser levadas em consideração no período de generalização da experiência.” (Menitra, 2009: p 15).*

Que acabariam por não ser rentabilizados devido à tomada de posse de um novo governo, eleito nas eleições legislativas de 1995. Barroso (2004) e Afonso, (2001), citados por Menitra (2009) concluem que,

*“... as mudanças discursadas e „decretadas“ sugeriram de forma continuada, o reforço da autonomia das escolas, por outro lado, o seu desenvolvimento efectivo permaneceu mais retórico do que real, e serviu, no plano simbólico, para promover uma nova representação do papel do Estado e legitimar novas formas de controlo.” (Menitra, 2009: p 17).*

O governo focaliza-se na realização de um estudo prévio para um “Programa de reforço da autonomia das escolas” cujo relatório<sup>99</sup>, extensivamente utilizado no

---

<sup>98</sup> Para Barroso (2001) é possível descortinar duas zonas de rutura: a primeira refere-se à tentativa de institucionalizar a participação dos pais, dos representantes da autarquia e dos interesses económicos e culturais na tomada de decisões internas à escola e a segunda (para o autor a mais significativa) prende-se com a tentativa da profissionalização da gestão, nomeadamente ao substituir a gestão colegial (inscrita no modelo anterior) por uma unipessoal.

<sup>99</sup> Estudo produzido por João Barroso (Universidade de Lisboa) do qual resultou a publicação em Fevereiro de 1997 de um relatório intitulado “Autonomia e gestão das escolas” (Barroso, 1997), cuja primeira parte

debate público sobre política administrativa e administração educacional durante o ano de 1997, define um conjunto de “princípios orientadores do programa de reforço da autonomia das escolas” e de medidas estratégicas. Em consequência, em 1998 é aprovado um novo regime jurídico da gestão escolar com o Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio, que aprova o “Regime de Autonomia e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário” estabelecendo, também, os procedimentos transitórios para a sua entrada em vigor.

Este novo diploma introduz o princípio da construção da identidade organizacional e da autonomia de cada escola e introduz ainda as seguintes propostas:

- Integração dos jardins-de-infância e escolas do 1º ciclo do ensino básico em agrupamentos verticais ou constituição de agrupamentos horizontais;
- Órgãos de participação social na organização das escolas ou agrupamentos;
- Atribuição de cargos de gestão de topo a docentes eleitos em escrutínio geral (e não só pelos seus pares).

A aplicação prática deste diploma faz-se no ano letivo de 1998/1999. Em 28 de Abril, após o período inicial da sua aplicação, é constituída uma comissão para “proceder à avaliação anual dos resultados da aplicação do regime” num protocolo assinado entre o Ministério da Educação e a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. O primeiro balanço apresentado, dois anos decorridos sobre a implementação do diploma, aponta, sob o ponto de vista formal, a promoção de um conjunto de mudanças estruturais na gestão da escola, cujos testemunhos apontam para um sucesso relativo na sua implementação que se pautou por uma baixa percentagem de conflitos e de poucos sobressaltos no funcionamento das escolas e do serviço educativo. No

---

*“Princípios e orientações gerais”* aborda a necessidade de se desenvolver um processo de autonomia gradual e contratualizada e a segunda parte *“Propostas”* onde se propõe a responsabilidade a cada escola pela definição das suas estruturas intermédias.

entanto, para muitos, o diploma apresenta uma simples remodelação formal da gestão escolar, apresentando resultados frustrantes.

Depreende-se, pelo resumo apresentado, que os regimes de gestão e administração escolar decretados, até à publicação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo, para as escolas portuguesas, se revestem de uma forte carga político-administrativa, embora conotadas como reformistas e evolucionistas. Do mesmo modo, todos os modelos veicularam uma ligação forte entre a escola e a administração central (ainda que “dissimulados” em textos mais amigáveis e suaves) e eram focados na pressão normativa e no forte controlo burocrático sobre a administração das escolas, o que pressupõe a continuidade de modelos centralistas e burocráticos da administração central.

As decisões políticas em relação à escola e a sua temporalidade assentaram sobretudo em modelos teóricos, de suposições e de projeções temporais arquitetadas com base nos dados do presente e na historicidade das instituições. O tempo que mediou entre a tomada de decisão na conceção de um novo modelo e a sua efetiva implementação foi, quase sempre, o maior inimigo da eficácia dos mesmos, traduzindo-se este efeito pela precariedade de resposta dada às problemáticas diagnosticadas, uma vez que, quando implementados, emergiam novas e diferentes problemáticas e necessidades que transformavam a realidade

*“Aqui o fator tempo é crucial, é simultaneamente o campo de mudança e um entrave à própria mudança. Entre a tomada de decisão, por parte do decisor, e a efetiva implementação no terreno decorre um período temporal mais ou menos longo. Este tempo decorrido constitui um campo onde se desenrola uma ação, independentemente das alterações que estão a ser desenhadas, acabando por produzir um primeiro desfasamento entre a decisão e a conseqüente implementação, dado que os atores podem já não ser os mesmos, nem nas mesmas condições.” (Vieira, 2012: p 247).*

Apesar de alguns diplomas terem consagrado o direito à identidade, à autonomia dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e à flexibilização do currículo<sup>100</sup>, a maior fatia da organização do ano escolar (espaço temporal letivo

---

<sup>100</sup> A Gestão Flexível do Currículo iniciou-se no projeto de Reorganização Curricular, consagrado no Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro. A inovação que a Reorganização Curricular representou

e não letivo) e do tempo educativo público continua, ainda hoje, a ser da competência da tutela, que a regula anualmente, através de despachos normativos. Esta regulamentação emite diretrizes precisas sobre a gestão e administração das escolas e a organização do ano letivo<sup>101</sup>, deixando pouco campo de fundo à deliberação e decisão do gestor escolar:

*"Com efeito, bem se pode afirmar que, atualmente, tal órgão (de direção) é inexistente nas escolas, ou melhor, que o órgão de direção das escolas é exterior às escolas e se situa, em última análise, no Ministério da Educação" (Lima, 1988: p 164).*

Podemos então aferir que, desde as primeiras referências à noção de “administração e gestão” escolar, se tem verificado um conflito de paradigmas permanente na administração educacional que gera confrontos de racionalidade entre o poder central (à partida) e a corporação docente (à chegada). Este conflito também se estendeu à problemática sobre a definição das funções do gestor escolar, geradora de interpretações contraditórias quanto ao tipo e importância da sua “figura”, das suas funções e da sua participação nos processos de administração o que colocou em oposição as dimensões pedagógica, administrativa e gestonária da escola.

---

consubstanciou-se numa gestão curricular que articula as especificidades de cada contexto escolar, como a expressão da autonomia implicada na conceção e realização de projetos e, entre outras, na necessidade de construção da coerência e sequencialidade entre os 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, no enfoque das áreas curriculares não disciplinares – área de projeto, estudo acompanhado e formação cívica –, as áreas transversais e as atividades de enriquecimento do currículo (AEC) e a sua articulação com o ensino secundário.

<sup>101</sup> Anualmente, o Ministério da Educação publica um despacho organizativo do ano letivo onde estabelece entre outros, os princípios de autonomia pedagógica e organizativa das escolas, o currículo letivo, os limites para as cargas horárias por disciplina ou áreas dos alunos e professores, os créditos horários, a composição dos órgãos de gestão dos agrupamentos e escolas não agrupadas, as orientações para a gestão e definições sobre os conceitos de ano letivo”, “ano escolar”, “tempo letivo” “hora letiva”, “professor titular no 1º ciclo”, “aluno em situação de abandono ou risco” e constituição e definição de equipas específicas como por exemplo a “equipa TIC”.

### 3.3. Tempos educativos curriculares e não curriculares

Na abordagem feita sobre a conceção da noção de tempo (3. O conceito de tempo) verificou-se a difícil tarefa de o classificar e qualificar dado o multireferencial de que ele se reveste e, dos vários tipos que apresenta.

Embora perfeitamente delimitado e medido por maquinaria cada vez mais sofisticada e, apesar da sua noção empírica ser intrínseca ao próprio homem, as dúvidas sobre ele e os seus diversos conceitos continuam a prender a atenção e o interesse das diversas áreas de estudo. Nas sociedades desenvolvidas o seu uso uniformizou-se e padronizou-se de tal forma no tempo social que arrastou os homens para um mundo temporal, marcadamente regido pelos tempos do relógio<sup>102</sup>, no entanto, a sua própria essência ainda hoje constitui uma problemática de estudo entre os teóricos de diferentes áreas do conhecimento.

Esta vivência multifacetada do tempo referencia-o nos seus diferentes âmbitos e características e a sua perceção está intimamente ligada à sua experimentação<sup>103</sup> individual e coletiva. Para as ciências exatas, o tempo está instituído e é também considerado como flexível, incerto, sem início, meio e fim. Já as Ciências Humanas e Sociais

*“...estão voltadas não só para o conhecimento do real, mas também para a dinâmica em que o real se movimenta. As ciências estão voltadas para “captar” o tempo em que os fenómenos se constituem enquanto uma teia de relações, procurando evidenciar os seus vários ritmos, duração e formas de representação (o tempo vivido e o tempo pensado)” (Correia, 1996: p 6).*

---

<sup>102</sup> Elias (1998) afirma que *“ainda hoje, o estatuto ontológico do tempo permanece obscuro, de modo geral. Meditamos sobre ele, sem saber muito bem com que tipo de objeto estamos lidando. O tempo é um objeto natural, um aspeto dos processos naturais, um objeto cultural? Ou será em virtude de o designarmos por um substantivo que nos aludimos com seu caráter de objeto? O que é, afinal, que indicam os relógios, ao dizermos que dão as horas?”* (Elias, 1998: p 14).

<sup>103</sup> No campo da experiência individual do tempo é comum dizer-se que o tempo “passou a correr” quando o dia foi intenso de afazeres e multifacetado de contextos, como também é comum a ideia entre prisioneiros de que o tempo “não passa”, já que a envolvimento física não se transforma nem as rotinas se alteram.

Uma das frases mais icónicas que li ultimamente sobre a qualidade e aferição do tempo dizia que “se queres saber o valor do tempo, fica um minuto nas redes sociais e depois fica um minuto à frente do micro-ondas”.

Assim, o tempo configura-se como um elemento de fundamental importância na construção histórica da humanidade e das suas inter-relações. Por isso, é um elemento indispensável na formação do ser humano, na construção do conhecimento real, dos valores e da cultura. Ao construirmos lugares e tempos, construimo-nos a nós mesmos, ao mesmo tempo, nesses mesmos lugares e tempos.

Da panóplia de lugares e tempos construídos socialmente, a escola destaca-se como um dos tempos e lugares mais forte por não ser atemporal nem alheia aos factos sociais em que está inserida. Ela reproduz as relações de poder, contribui para o fortalecimento da hegemonia social instalada na sociedade e privilegia uns em detrimento de outros. Para Maria Eliete Santiago “...o tempo curricular é o lastro onde se desenvolve todo o trabalho que reúne e traz consigo a possibilidade de a escola prestar um serviço ou desserviço às camadas populares...”. (Santiago,1990: p 50).

Ao falar dos tempos educativos curriculares e não curriculares, não se pode deixar de abordar também a complexidade de tempos implícita no tempo educativo que, embora nos remeta diretamente para um contexto escolar regrado, trespassa-o e excede-o enquanto instrumento de educação e crescimento. Na escola, à semelhança da sociedade, coabitam diferentes tempos no mesmo tempo: o tempo curricular, o tempo extracurricular, o tempo livre, o tempo do ócio.

O tempo curricular é entendido como uma situação real, concreta, legitimada, onde se estabelecem as relações político-pedagógicas, onde se realiza o trabalho entre o sujeito ensinante e o sujeito aprendente na compreensão e apropriação do currículo e, conseqüentemente, de uma grande fatia do “conhecimento”. É um tempo que precisa de ser concebido e organizado para responder às especificidades e peculiaridades dos alunos e da escola enquanto instituição contextualizada.

## O tempo curricular

*“é um dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico que poderá possibilitar uma educação humanizadora e crítica para a formação do verdadeiro exercício da cidadania dos sujeitos...”* (Sérgio, 2008: p 9).

Empiricamente, o tempo educativo curricular é o tempo destinado à lecionação de conteúdos programáticos do currículo nacional estabelecido. É o tempo do processo de ensino-aprendizagem regulado.

Formalmente, no 1º ciclo do Ensino Básico em Portugal, o tempo curricular está organizado em 25 horas semanais divididas em ciclos de cinco horas diárias de lecionação em regime normal<sup>104</sup>. O ciclo diário de lecionação está segmentado em dois turnos: um na parte da manhã e outro na parte da tarde, que estão divididos por duas interrupções: um intervalo a meio da manhã com a duração de 30 minutos (geralmente das 10h30 às 11h00 onde é feito o reforço alimentar e distribuído o leite escolar) e a pausa para almoço que nunca poderá ser inferior a uma hora mas que, na maioria das escolas, tem a duração de 01h30 para permitir a deslocação a casa dos alunos que não almoçam na escola. Para os alunos que não frequentam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), e desde o ano letivo 2013-2014<sup>105</sup>, o dia escolar acaba às 16h00. Para os alunos inscritos nas AEC o dia termina às 17h30, estando as atividades curriculares separadas das atividades extracurriculares por um intervalo de 30 minutos entre as 16h00 e as 16h30.

---

<sup>104</sup> O regime normal estende-se ao longo do dia, tipicamente das nove às dezasseis horas e abrange todas as escolas do 1º ciclo em Portugal (a decisão sobre a hora de início e fim das atividades letivas é da competência do conselho pedagógico). Extraordinariamente e em casos fundamentados de excesso de procura ou escassez de instalações, poderá ser autorizado, pela tutela, o regime duplo de funcionamento que implica dois turnos de lecionação contínua de cinco horas cada, um de manhã e um à tarde, geralmente entre as 08h30 e as 13h00 para o turno da manhã e entre as 13h15 e as 18h15 para o turno da tarde podendo haver eventuais alterações sempre que as condições do meio envolvente as justifiquem.

<sup>105</sup> Foi no ano letivo 2013-2014 (despacho normativo 7/2013 de 11 de Junho) que as AEC viram o seu horário reduzido de 10 horas semanais para sete horas e meia ou cinco horas semanais conforme decisão dos conselhos pedagógicos dos agrupamentos. Nesse mesmo despacho, é possibilitada a redução de 02h30 semanais na componente letiva dos alunos, caso a opção para a duração do tempo das AEC recaia sobre as 07h30 semanais. Este despacho normativo, para além das alterações dos tempos de lecionação, também substituiu a designação das áreas curriculares por “disciplinas”, suprime as áreas não curriculares transversais ao currículo e inclui uma área de “oferta de escola” de 1h00 semanal.

Com a introdução do conceito de Escola a Tempo Inteiro em Portugal, é criado, como abordado no capítulo II deste estudo, um novo paradigma a vários níveis, quer na reorganização das instituições escolares, quer mesmo na reorganização das instituições civis e familiares.

Interessa-nos, pois, refletir sobre a definição/definições e conceito/conceitos que se atribuem aos tempos extracurriculares e sua contextualização no processo de exploração lúdica e “menos normativa” da aquisição e enriquecimento do conhecimento e da sociabilização por parte dos alunos, uma vez que estes tempos também incluem a participação dos seus atores em iniciativas de ordem associativas, em atividades culturais e recreativas e de relacionamento individual e de grupo em contextos que se pretendem “informais”<sup>106</sup>.

Nem sempre a importância dada às atividades extracurriculares foi consensual uma vez que para alguns estudiosos elas podem afetar a qualidade de adaptação à escola e o próprio rendimento escolar, enquanto, para outros, elas se revestem de tanta validade quanto a que é dada às atividades curriculares. Alguns autores como Fsetwell (1931) e mais tarde Berk (1992) debruçaram-se sobre a problemática das atividades extracurriculares. Berk conclui que elas são contemporâneas do próprio sistema educativo embora praticadas sem uma calendarização e planificação metódica

*“Extracurricular are, in one form or another, as old the educational system itself, but prior to the 20th century, they emerged haphazardly in secondary schools, without a regularly formulated plan or educational rationale”*<sup>107</sup> (Berk, 1992: p 1002).

Por princípio, as atividades extracurriculares são atividades que, a par do restante currículo, são participadas por todos os alunos e conduzem à promoção

---

<sup>106</sup> Embora fosse desejável a criação de contextos informais, nem sempre os contextos em que se desenrolam os tempos extracurriculares promovem um grau satisfatório de informalidade já que a maioria dos contextos físicos em que se desenrolam as AEC são os da própria escola, dentro da própria sala de aula dos tempos curriculares onde, muitas vezes, a regra disciplinar da instituição continua a prevalecer.

<sup>107</sup> *“Os tempos extracurriculares são, de uma forma ou de outra, tão antigos quanto o próprio sistema educacional, mas antes do século 20, eles surgiram de forma errante nas escolas secundárias, sem um plano formal regular ou justificativa educacional”*. (Tradução livre do pesquisador).

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

e fomento de qualidades como o relacionamento intersocial, a autodisciplina a autoconfiança e a liderança num espaço de lazer que se quer saudável.

Por conceito natural, estas atividades decorrem nos espaços físicos da escola, fora do tempo curricular, sendo desejável não constituírem um campo estanque, fechado e não permeável às influências e articulações com os tempos curriculares.

Em Portugal, a implementação dos tempos extracurriculares no 1º ciclo do ensino básico deu início à escola a tempo inteiro no formato das atividades de enriquecimento curricular (AEC), já preconizadas na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1996<sup>108</sup>, e tiveram por objetivo:

*“...garantir, no espaço da escola a todos os alunos de forma gratuita, a oferta de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo e das aprendizagens, ao mesmo tempo que se concretiza a prioridade enunciada pelo Governo de promover a articulação entre o funcionamento da escola e o fornecimento de respostas úteis no domínio do apoio às famílias”* (Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP), 2007: p 4).

Ou seja, garantir, de forma facultativa, o acesso universal a aprendizagens complementares do currículo contribuintes para a formação integral do indivíduo, que até então só estariam ao alcance de uma classe mais privilegiada, ao mesmo tempo que se pretendia concretizar medidas efetivas de apoio às famílias trabalhadoras alargando o horário de permanência dos filhos na escola.

As recomendações feitas pela tutela quanto à gestão pedagógica das atividades a realizar em contexto extracurricular vão no sentido de as mesmas assentarem

---

<sup>108</sup>A LBSE no seu Artigo 48º preconiza o seguinte:  
(Ocupação dos tempos livres e desporto escolar)

1 - As atividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por ações orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres.

2 - Estas atividades de complemento curricular visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade.

3 - As atividades de complemento curricular podem ter âmbito nacional, regional ou local e, nos dois últimos casos, ser da iniciativa de cada escola ou grupo de escolas.

4 - As atividades de ocupação dos tempos livres devem valorizar a participação e o envolvimento das crianças e dos jovens na sua organização, desenvolvimento e avaliação.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

em metodologias lúdico-comunicativas embora de caráter pedagógico, criando espaços prazerosos de sociabilização e enriquecimento das aprendizagens formais.

As atividades de enriquecimento curricular devem, como se viu, ser um espaço de enriquecimento das aprendizagens, abordando-as de forma lúdica, experimental e comunicativa onde o jogo e a interação devem ser ingredientes principais e onde os diferentes atores devem cooperar e articular saberes e experiências:

*“...as AEC propõem-se enriquecer. Enriquecer o quê e quem? Os alunos, na sua relação com as aprendizagens em geral de que são parte central as do currículo formal. Importa assim não olhar estas duas vertentes, a curricular e a extra-curricular como dois mundos incomunicantes (...). O importante é que o docente ou os docentes responsáveis pelo currículo sejam gestores e cogestores do currículo (...), colaborando com os colegas que se encarregam das AEC” (Roldão in Oliveira et al, 2008: pp 9 e 10).*

Os tempos extracurriculares devem ser, ainda segundo Roldão, centrados no direito da criança à proteção e boa educação e devem estar presentes certas preocupações educativas como:

*“(a) a sensatez no uso do tempo; (b) a qualidade da oferta; (c) a não assimilação ao formato aula da escola curricular; e (d) a imperatividade da cooperação estreita das AEC e seus responsáveis com o trabalho curricular regular do respetivo docente.” (idem: p 9).*

Alertando de seguida para o uso do tempo nos tempos extracurriculares que não deve ser concebido para o mesmo ritmo de trabalho do tempo curricular como se de dois períodos escolares se tratasse. Os tempos extracurriculares pretendem ser uma oferta sensata e ponderada do tempo, dos processos e dos espaços, recheados de atividades interessantes e impulsionadoras de aprendizagens desenvolvidas em registo não escolar clássico. Mais refere que, a qualidade da oferta, é um cuidado que cabe à escola

*“...e é ela e os seus professores que têm de garantir, estabelecer critérios e zelar pelo seu cumprimento, supervisionando de forma adequada as atividades programadas, seus*

*processos e resultados no desenvolvimento e enriquecimento das crianças” (idem: p 9).*

Portanto, os tempos extracurriculares, mais do que serem reduzidos a mais uma mera secção disciplinar formal, devem ser organizados analogamente às atividades que se desenvolvem noutros fóruns, campos associativos ou culturais, dirigidos para uma aprendizagem organizada, mas flexível, aberta a interesses e oportunidades interiores e exteriores, desenvolvidas num ambiente de grupos de interesse.

Qualquer atividade que se apresente como lúdica capta o interesse da maioria das crianças por a relacionar com “tempos livres” ou similares ao “tempo de recreio” onde o jogo impera.

*“... se as diversas atividades que são propostas às crianças no su “Tempo Livre” – que é o tempo que fica depois das aulas na escola – forem atividades lúdicas, que vão ao encontro da sua vontade e interesse, em que elas podem escolher o que fazer (umas gostarão de pintar, outras de ainda de fazer outras coisas), penso que isso é muito positivo.” (Araújo, 2009: p 119).*

Na verdade, os tempos extracurriculares fazem parte do tempo livre da criança já que a sua frequência não é obrigatória e, por isso, devem ser cuidadosamente planeados de modo a oferecerem atividades que promovam o interesse e a motivação, orientadas com base em metodologias comunicativas que promovam a ludicidade e a interação entre os pares. Caso contrário, poderão constituir-se como mais um instrumento temporal do tempo curricular.

*“No entanto, se forem demasiado orientadas, se as crianças forem obrigadas, torna-se muito cansativo. O problema pode não ser só as atividades que se realizam em excesso de orientação, mas sim ser essa metodologia a prevalecente em todas as atividades...” (Idem: p 119).*

A recreação é uma atividade fundamental no desenvolvimento da criança. É no tempo livre ou tempo de recreação que a criança pode exteriorizar livremente o que lhe dá prazer (gritar, correr, rir, etc.) e que não pode fazer durante o tempo letivo. É no tempo livre que a criança entra em contato com situações novas que acontecem espontaneamente e que conduzem à descoberta, ao

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

desenvolvimento da oralidade, das emoções e da sociabilização horizontal com os pares.

No tempo livre ou tempo de recreação é implícito o conceito de jogo, fundamental para o desenvolvimento emocional, social e psíquico da criança e com contributos valiosos para a sua maturação. O jogo ou brincar é

*“... uma ação livre, sentida como fictícia e situada fora das obrigações da vida corrente, ação capaz, no entanto, de absorver totalmente aquele que brinca. Bem ao contrário do repouso, é um processo bem dinâmico; em contraste com o dever, brincar é uma ação escolhida livremente, sem resultar de nenhuma obrigação; ao contrário do trabalho, brincar não tem nenhuma finalidade que lhe seja exterior...”* (Dinello, 1980, in Boletim do IAC: p 4).

E é através dele que a criança se confronta com a organização social do meio que a rodeia, se apercebe dela e aprende sobre a importância das regras, ao mesmo tempo que vai construindo o do seu papel nela de forma dinâmica e natural. O jogo é um meio saudável de descoberta de si própria e do mundo que a rodeia, experimentando-o, a criança cresce ao mesmo tempo que desenvolve mecanismos de integração social.

Na introdução a um artigo de Dinello (1980) sobre o jogo publicado pela revista do Instituto de Apoio à Criança (IAC) em 1989, pode ler-se sobre a importância do jogo:

*“... é através do universo mágico do brincar, que a criança se inicia na vida social seguindo o seu próprio processo de maturação. No jogo de expressão corporal a criança estrutura a harmonia da sua personalidade única. Contudo, cada vez mais, a vida das crianças é organizada em função dos deveres escolares...”* (1989, In Boletim do IAC: p 4).

Ao jogar livremente a criança está a testar a sua personalidade e a impor-se a si própria. Impondo-se, liberta-se e cria condições para a realização de outras atividades, nomeadamente as escolares.

Ao contrário do que é muitas vezes entendido, jogar não pode ser associado a lazer, uma vez que lazer implica tempos de ócio e de inatividade enquanto o jogo

não. Refira-se aqui, e como conclusão, que em matéria de jogo, também se encontram momentos de grande valor educativo sobre a sociedade e cultura de um país ou região. Falamos dos jogos tradicionais que, para além do desenvolvimento psicomotor que lhes está associado, transmitem as normas, regras e visão de uma cultura, proporcionando a construção identitária de uma nacionalidade e a sensação de pertença.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

## **Capítulo IV**

### **A implementação das AEC no 1º ciclo e suas implicações**

*“... Não basta aprender, é necessário compreender e saber usar o que se aprende, é preciso que cada criança desenvolva todas as suas capacidades e a sua personalidade, aprendendo regras de convivência social que reforcem a sua integração e a sua autonomia”*

(ME, 1998: p. 6)

#### **4. Primeiro momento de evolução do quadro normativo na generalização de uma política de Escola a Tempo Inteiro em Portugal no período entre 2005 e 2008**

Cabe aqui, sobretudo, fazer referência ao quadro normativo que, através dos anos, contribuiu para a mudança do paradigma na escola pública, principalmente no que ao ensino pré-escolar e 1º ciclo se refere, através da regulamentação que criou os dispositivos legais que regulamentaram os programas de generalização das AEC e o alargamento dos horários de funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

Neste primeiro momento de abordagem do quadro normativo, o período em análise encontra-se compreendido entre Março de 2005 e Julho de 2008 que é subdividido em três “momentos” importantes, deixando para outra secção deste trabalho as mais recentes medidas legislativas que alteram o funcionamento da ETI.

Como nota prévia, relembra-se que, como referido anteriormente neste trabalho, o conceito de ETI, pese embora o facto de genericamente, já tinha sido introduzido na LBSE de 1986 quando abria espaço para as atividades fora do currículo.

De facto, já a Lei de Bases nº 46/86 de 14 de Outubro no seu capítulo II sobre a organização do sistema educativo, estipulava no Artigo 4º, número 1 que “O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar” (p 3068). Introduzindo o conceito de educação extra curricular que, no entanto define como:

*“A educação extra-escolar engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal.”* (idem: p 3069).

Se, por um lado, o sentido dado à educação extra-escolar se poderia associar, em primeira instância, com a educação ou formação contínua de adultos, não será de ignorar duas referências importantes que lhe conferem amplitude: a

primeira no que à educação de base diz respeito e, a segunda quanto à natureza formal e não formal desta educação vertida no diploma. Deste modo, a educação extra-escolar assume, no seu sentido mais lato, aplicabilidade a qualquer dos níveis de ensino básico.

Na sua Secção III, no Artigo 26º sobre a educação extra-escolar, o diploma esclarece alguns conceitos generalistas anteriores ao estipular os seus vetores fundamentais no número 3, principalmente nas alíneas b e f:

*“b) Contribuir para a efectiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais dos que não frequentaram o sistema regular do ensino ou o abandonaram precocemente, designadamente através da alfabetização e da educação de base de adultos;*

*f) Assegurar a ocupação criativa dos tempos livres de jovens e adultos com actividades de natureza cultural.” (Idem: p 3074).*

É importante salientar os dois vetores aqui vertidos: a igualdade de oportunidades educativas que, apesar de aqui estar ligado à educação e formação de adultos, viria a constituir-se num dos pilares da implementação futura da ETI e, numa outra perspetiva, a ocupação dos tempos livres que se viria a constituir no outro pilar estruturante, embora associado, na ETI, como de apoio à família.

O diploma também clarifica que a educação extra-escolar é feita através de atividades que podem ser implementadas dentro do sistema escolar ou na comunidade:

*4 - As actividades de educação extra-escolar podem realizar-se em estruturas de extensão cultural do sistema escolar, ou em sistemas abertos, com recurso a meios de comunicação social e a tecnologias educativas específicas e adequadas.(Idem: p 3074).*

No entanto, a centralidade das decisões sobre a sua promoção pertence ao Estado, deixando este para os pares a iniciativa de as proporem e realizarem:

*“5 - Compete ao Estado promover a realização de actividades extra-escolares e apoiar as que, neste domínio, sejam da iniciativa das autarquias, associações culturais e*

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

*recreativas, associações de pais, associações de estudantes e organismos juvenis, associações de educação popular, organizações sindicais e comissões de trabalhadores, organizações cívicas e confessionais e outras.” (Idem: p 3074).*

A Lei de Bases abre portas à instituição e realização de atividades extracurriculares, sem, no entanto, as definir ou regulamentar.

É praticamente neste “vazio” legislativo que se vive até 2006 com a publicação do Despacho 12591/06 de 16 de Junho.

No entanto, já em 2005, com o Despacho nº 14753/2005 de 5 de Julho, tinha ocorrido o primeiro momento normativo ao ser criado o “*Programa de generalização do ensino do Inglês no 3º e 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico*” enquanto oferta educativa extracurricular<sup>109</sup> e ao ser criada uma *Comissão de Operacionalização e Acompanhamento do Programa* (COAP) que, entre outras, teria como competências definir orientações quanto ao perfil dos professores de inglês, constituição de turmas, orientações programáticas e materiais didáticos.

Esta medida legislativa pressupunha um quadro normativo mais específico que pudesse, por um lado assegurar o alargamento dos horários de funcionamento das escolas e, por outro garantir a permanência dos alunos em tempo integral nas escolas.

Nesse sentido, o Despacho n.º 16 795/2005, de 3 de Agosto estabelece as normas de funcionamento dos estabelecimentos de ensino com 1.º ciclo, alargando o horário de funcionamento até às 17h30 nas escolas a operar em regime normal<sup>110</sup> e introduzindo a oferta de atividades de animação, de enriquecimento curricular ou extracurriculares e a mobilização de recursos para o seu cumprimento, com os objetivos de desenvolvimento e futuro sucesso dos alunos, de potenciar a gestão flexível dos recursos humanos e das infraestruturas (proporcionando melhores condições de integração dos alunos)

---

<sup>109</sup> Aquando da sua implementação, esta atividade tinha uma natureza extracurricular, só passando à natureza de “enriquecimento curricular” com o Despacho 16795/2005 de 3 de Agosto.

<sup>110</sup> Por regime normal entende-se “a distribuição da atividade educativa na educação pré-escolar e curricular no 1.º ciclo do ensino básico pelo período da manhã e da tarde, interrompida para almoço” (Despacho 16795/2005, nº 2, alínea a).

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

e, considerando a necessidade da escola em se adaptar às necessidades das famílias em questões horárias.

Por outro lado, o “*Programa de Generalização das Refeições Escolares*”, aprovado pelo Despacho n.º 22 251/2005, de 25 de Outubro, contribui para que a permanência dos alunos a tempo integral nas escolas seja assegurada, principalmente nas que funcionam em regime normal:

*“Considerando também que a garantia de fornecimento de refeições escolares se perfila como um fator que influencia positivamente as condições de aprendizagem de crianças e jovens num espaço educativo que se deseja em funcionamento diariamente até às 17 horas e 30 minutos”* (In preâmbulo do Despacho, parágrafo 4).

Com a implementação da ETI, verifica-se a necessidade de introduzir ajustamentos no âmbito da organização do serviço docente. No entanto, as dificuldades relacionadas com a escassez de recursos humanos e com o reconhecimento da eventual sobrecarga no horário dos professores leva a Secretaria de Estado da Educação a emitir dois documentos orientadores: a Informação n.º 183/JM/SEE/2005, de 13 de Dezembro, onde é admitida a lecionação das AEC por docentes dos 2.º e 3.º ciclos, com o reconhecimento do tempo para efeitos de horário letivo e a Informação n.º 2/SEE/2006, de 5 de Janeiro, onde é admitida a possibilidade de solicitação de novos recursos, pelos agrupamentos de escolas mediante a apresentação de um plano de atividades a desenvolver durante o prolongamento do horário.

Com a publicação do Despacho 12591/06 de 16 de Junho, inicia-se o segundo momento normativo. No seu preâmbulo, o Despacho atribui importância ao desenvolvimento de atividades, quer de animação e de apoio às famílias na educação pré-escolar, quer de enriquecimento curricular no 1º ciclo, que promovam o desenvolvimento das crianças e o seu futuro sucesso escolar, já previstas anteriormente na Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro para o ensino pré-escolar e no Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro para o 1º ciclo onde são estabelecidos os princípios orientadores da organização e gestão do currículo do ensino básico.

Este Despacho, marcará definitivamente a ainda frágil tentativa de implementação da ETI ao aprovar o “*Programa de generalização do ensino do Inglês no 3º e 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico e de Outras Atividades de Enriquecimento Curricular*”<sup>111</sup>, garantindo o financiamento a “outras” atividades e, deste modo, por inerência, garantindo também o prolongamento dos horários nas escolas do 1º ciclo.

É neste Despacho que são clarificados os campos estruturantes para a implementação da ETI dos quais salientamos:

- O conceito de entidade promotora das AEC, atribuída às autarquias locais; às associações de pais e de encarregados de educação; às instituições particulares de solidariedade social (IPSS) e aos agrupamentos de escolas quando não for possível um acordo com as anteriores. As entidades privadas embora não podendo assumir o papel de entidade promotora, podem constituir-se enquanto entidade parceira;
- Para além da generalização do ensino do inglês para o 3.º e 4.º ano, a identificação de atividades prioritárias como a do ensino da música e da atividade física e desportiva para as quais foram produzidas orientações programáticas;
- Introduce a supervisão pedagógica das AEC que deve ser assegurada pelos docentes do 1.º ciclo do ensino básico;
- Assegura a contagem do tempo de serviço dos profissionais das atividades das AEC sempre que os mesmos detenham qualificações profissionais para a docência dessas atividades. Este tempo de serviço conta para efeitos de concurso.
- Reestrutura a anterior comissão de operacionalização e acompanhamento do programa (COAP) para “Comissão de Acompanhamento do Programa”, (CAP).

---

<sup>111</sup> Com esta medida legislativa, a menção nela feita ao ensino de “*outras línguas estrangeiras*” legitima o ensino do inglês enquanto atividade das AEC, conferindo-lhe, deste modo, estatuto de atividade de enriquecimento curricular a par das restantes.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Paralelamente a esta medida legislativa ou decorrente dela, são legisladas outras que influenciam ou são influenciadas pelo Programa de Generalização das AEC e pela ETI.

O Despacho nº 13599/06 de 28 de Junho, ao estabelecer as regras e princípios orientadores na elaboração dos horários dos professores, define que a componente não letiva de estabelecimento dos professores do 1º ciclo é utilizada na supervisão pedagógica e no acompanhamento das AEC bem como no apoio ao estudo.

E, o Despacho nº 19575/2006 de 25 de Setembro, no seu preâmbulo, no 2º e 3º parágrafo, ao reforçar a necessidade de priorização nas chamadas áreas nobres (Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio), “transfere” para as AEC as áreas artísticas e físico-motoras como mais à frente se verá:

*“No próximo ano letivo de 2006-2007 terão lugar novas medidas para o 1.º ciclo, nomeadamente o Programa de Enriquecimento Curricular, que inclui obrigatoriamente o inglês para os alunos dos 3.º e 4.º anos, e o apoio ao estudo para todos os alunos. Haverá também outras atividades de enriquecimento curricular, que incluem preferencialmente a atividade física e desportiva e o ensino da música. Com estas medidas, criam-se as condições para que, nos primeiros anos de escolaridade, as vinte e cinco horas letivas de trabalho semanal sejam orientadas para o reforço dos saberes básicos e para o desenvolvimento das competências essenciais nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.”* (in preâmbulo do Despacho: parágrafos 2 e 3).

A fraca produção de normativa marca o terceiro momento que é essencialmente centrado na publicação do Despacho 14460/2008 de 26 de Maio.

Até à publicação deste Despacho, a atuação da tutela foca-se na intensificação dos processos de acompanhamento e avaliação da implementação do programa de generalização das AEC, emitindo recomendações tanto às escolas como às entidades promotoras. No entanto, com a publicação entretanto do Despacho 17860/2008 de 13 de Agosto, no que à distribuição do serviço docente dizia respeito, reafirma-se a ocupação da componente não letiva de estabelecimento

dos professores do 1º ciclo na supervisão pedagógica e no acompanhamento da execução das AEC bem como no apoio ao estudo.

Com o Despacho 14460/2008 de 26 de Maio, são introduzidas alterações ao programa de generalização das AEC em vários aspetos concetuais. Assim,

- Na questão do apoio à família, devido a pressões das AP e das autarquias, são introduzidas as figuras das associações de pais, da autarquia e de instituições particulares para a sua oferta, redefinindo o estipulado anteriormente (Despacho nº 12591/2006) por “*entidades que promovam este tipo de resposta social*”;
- Na questão da supervisão pedagógica das AEC é introduzida a obrigatoriedade, aos professores titulares de turma, da observação direta das atividades e de reuniões com os promotores e parceiros;
- Na frequência das AEC é regulamentada a sua obrigatoriedade após a inscrição por parte dos encarregados de educação, inscrição essa que pressupõe “*um compromisso de honra de que os seus educandos frequentem as atividades de enriquecimento curricular até ao final do ano*” devendo os agrupamentos de escolas referir, em sede de regulamento interno, as implicações das faltas às AEC;
- Na questão de definição de “entidades parceiras” é clarificado o seu conceito ao definir que são as entidades com quem a entidade promotora ou os agrupamentos de escolas estabeleçam parcerias para concretizar as AEC;
- Quanto ao vencimento dos professores das AEC, é estipulado que não pode ser inferior ao afetado ao índice 126 da carreira dos educadores e dos professores dos ensinos básico e secundário, desde que lhes seja atribuído horário completo e tenham habilitação igual ou superior à licenciatura ou ao índice 89 nos restantes casos. Para os professores com horário incompleto o valor salarial é calculado por hora letiva (tempo letivo de 45 minutos) proporcional aos índices de referência atrás mencionados.

#### **4.1 As dimensões da Escola a Tempo Inteiro (ETI)**

Depois de analisado o processo normativo conducente à generalização das AEC importa, ainda que sucintamente, para a contextualização deste estudo, abordar as várias dimensões de que se reveste a implantação da ETI e as suas implicações nos atores e instituições, tendo em conta os dois vetores estruturantes para a sua implementação:

1. A escola como centro das políticas educativas;
2. A escola pública enquanto plataforma de igualdade de oportunidades ao serviço da diminuição das desigualdades sociais.

Por uma questão de importância de operacionalização, elegem-se como principais dimensões: a dimensão educativa onde se abordará a questão do enquadramento curricular e pedagógico das ofertas educativas, a da supervisão pedagógica e articulação das atividades e a formação e qualificação dos professores das AEC; a dimensão política onde se aborda a questão da centralidade e valorização da escola pública; a uniformização do modelo educativo e a questão da igualdade de oportunidades; a dimensão administrativa com o papel da priorização das autarquias na promoção das AEC e o recrutamento dos professores das atividades de enriquecimento curricular.

#### **4.1.1 A dimensão educativa**

##### **4.1.1.1 O enquadramento curricular e pedagógico das ofertas educativas**

Retomemos, para este ponto, o prescrito pelo Despacho nº 19575/2006 de 25 de Setembro sublinhando o que de importante transmite:

*“No próximo ano letivo de 2006-2007 terão lugar novas medidas para o 1.º ciclo, nomeadamente o Programa de Enriquecimento Curricular, que inclui obrigatoriamente o inglês para os alunos dos 3.º e 4.º anos, e o apoio ao estudo para todos os alunos. Haverá também outras atividades de enriquecimento curricular, que incluem preferencialmente a atividades física e desportiva e o ensino da música. Com estas medidas, criam-se as condições para que, nos primeiros anos de escolaridade, as vinte e cinco horas letivas de trabalho semanal sejam orientadas para o reforço dos saberes básicos e para o desenvolvimento das competências essenciais nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.”* (in preâmbulo do Despacho: parágrafos 2 e 3).

Ao atribuir parte substancial da componente não letiva de estabelecimento dos professores do 1º ciclo à supervisão pedagógica e acompanhamento das atividades de enriquecimento do currículo e ao apoio ao estudo, responsabilizando, assim, a escola pela orientação pedagógica das mesmas e reforçando a ideia, que sempre defendera, de que todos os alunos deveriam frequentar as AEC, independentemente de estas serem de frequência facultativa (por serem tempos integradores dos projetos educativos e curriculares da escola), a tutela mais não faz do que, ainda que de modo implícito, considerar as AEC como atividades curriculares, considerando a sua frequência quase “indispensável” na formação integral do aluno.

O facto de as AEC serem inscritas no Plano Anual de Atividades (PAA) dos agrupamentos de escolas e da sua planificação ser da competência das direções conjuntamente com os promotores e parceiros, é aproveitado pela tutela para reforço da ideia que elas se constituem instrumento importante do projeto educativo e do projeto curricular dos mesmos e contribuem para a aquisição de conhecimentos e competências em pé de igualdade com os conteúdos programáticos ou as visitas de estudo, passando, assim, a “mensagem” de que,

ao não frequentar as AEC, poderá estar comprometido o desenvolvimento de competências nas áreas trabalhadas pelas atividades curriculares.

Esta ideia torna-se tanto mais credível, quanto a intencionalidade do que é vertido no extrato do Despacho acima reproduzido. Ao se “delegarem” áreas tradicionalmente curriculares (hoje chamadas de disciplinares) como as expressões artísticas e físico-desportivas nas atividades de enriquecimento curricular em benefício de um tempo estruturado de 25h curriculares semanais, disperso pelas várias áreas, centrado agora no cumprimento dos programas das três áreas “fortes” (Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio), mais não se faz do que enquadrar as expressões em áreas de complemento do currículo, agora da “responsabilidade” das atividades de enriquecimento curricular.

Tendo em conta a extensa programação dos conteúdos das três áreas “fortes” e o facto de se “poder delegar” nas AEC as componentes curriculares das expressões, criam-se as condições para um dia de jornada contínua de estudo nas salas do 1º ciclo onde a descompressão do jogo e da atividade física ou artística terá de esperar até ao início das atividades lúdicas das AEC que, regra geral, funcionam depois dos tempos curriculares e, relembra-se, não são de frequência obrigatória.

#### **4.1.1.2 A supervisão e articulação das atividades**

Para a análise desta matéria tomemos como referência dois aspetos de relevância estrutural: i) o facto de as AEC terem sido impostas à escola numa dinâmica de “fora para dentro” numa altura em que o contexto de trabalho em agrupamento de escolas ainda estava pouco interiorizado pelos docentes do 1º ciclo, habituados que estavam a uma “independência” quase crónica do resto do sistema escolar e, ii) o facto de os mesmos docentes terem visto o seu horário de componente não letiva subitamente alterado, compreendendo agora a obrigação de 2h semanais de trabalho não letivo a ser prestado no estabelecimento precisamente em atividades não curriculares como a supervisão e acompanhamento pedagógico das AEC e o apoio ao estudo, levando-os a considerar querer a tutela assegurar parte dos tempos não curriculares com o seu trabalho.

A implementação da ETI apenas com a generalização do ensino do inglês colocava à tutela o problema da ocupação integral dos alunos em horário alargado. A permanência dos alunos na escola exigia a sua ocupação noutras atividades, tarefa que, desde logo, ficou subjacente caber ao professor titular de turma. A organização do trabalho dos professores do 1º ciclo subterfugia-se na implementação obrigatória do apoio ao estudo com o mínimo de 90 minutos semanais, lecionado pelo professor titular de turma e na supervisão e acompanhamento das AEC, criando a componente não letiva de estabelecimento que, contribuindo para o descontentamento e desmotivação geral dos professores, tornou-se o assunto mais polémico, debatido e questionado no “modelo” de implementação da ETI.

A implicação destas medidas, no já frágil relacionamento interpares, não contribuiu para a pacificação da implementação da ETI nas escolas do 1º ciclo.

Feita esta referência, não será estranho, portanto, que os relatórios das Comissões de Acompanhamento do Projeto ETI refiram que a realização do trabalho de supervisão e de articulação com as AEC se tenha constituído no aspeto menos conseguido na implementação da ETI, referindo-se a ele como uma “fragilidade na implementação”.

Se, por um lado, os agrupamentos de escolas não se identificaram nem se apropriaram das AEC enquanto projeto seu, por outro, os professores titulares de turma não encararam como desafios aliciantes as muitas alterações que o seu quotidiano viria a sofrer.

De facto, habituados que estavam a espaços, materiais e rotinas próprios, e, como se disse, a uma “independência” quase crónica, os professores titulares começam por fomentar uma “quase guerrilha” à utilização dos seus espaços-salas e dos seus materiais pelos professores das atividades (lembramos aqui que no início do programa cabia à entidade promotora o fornecimento diretamente aos parceiros do material didático e pedagógico destinado às atividades de enriquecimento curricular que, no entanto, poderia não chegar atempadamente) e que, segundo eles, eram “vandalizados”. A partilha de espaços e materiais e a defesa do sentimento de propriedade começa assim a constituir-se como primeiro grão de areia numa engrenagem pouco desejada e de funcionamento pouco concertado.

A estratégia de racionalização e gestão de recursos docentes imposta pela tutela que se focaliza essencialmente no trabalho de supervisão e acompanhamento das atividades de enriquecimento curricular acarreta com ela a obrigatoriedade da programação, acompanhamento e avaliação das AEC em colaboração com os respetivos dinamizadores, legitimando, a imposição da componente não letiva de estabelecimento, muito a contragosto dos professores:

*“Por atividade de supervisão pedagógica deve entender-se a que é realizada no âmbito da componente não letiva de estabelecimento do docente para o desenvolvimento dos seguintes aspetos: a) Programação das atividades; b) Acompanhamento das atividades através de reuniões com os respetivos dinamizadores; c) Avaliação da sua realização; d) Realização das atividades de apoio ao estudo; e) Reuniões com os encarregados de educação, nos termos legais.” (Despacho nº 12 590/2006, nº 32 e Despacho n.º 14460/2008, nº 32 ).*

A obrigatoriedade repetidamente legislada da supervisão pedagógica, acompanhamento e, sobretudo, da avaliação das atividades constitui mais um sério entrave na já delicada relação e na inexistente articulação entre os atores

uma vez que, nela, reside implicitamente o ónus da responsabilidade da melhoria (supervisiona-se para aferir sobre a qualidade... ou a falta dela) sem que estejam consagradas as normas, regras e os deveres a observar na sua operacionalização.

Os professores titulares de turma dividem-se então entre o sentimento de incapacidade para o desempenho formal do trabalho de supervisão por falta de formação adequada e orientações e, entre o sentimento de posse de qualidade inspetiva, tornando-se em muitos casos, autênticos inspetores de ensino o que, conseqüentemente, em nada contribuiu para a melhoria das relações laborais.

Dos professores das AEC, apoderava-se um sentimento de isolamento e de falta de meios e vontade para a cooperação e de tempo(s) para a articulação. Se os normativos exigiam a realização de reuniões conjuntas para programação e articulação, o financiamento para a implementação do projeto era disponibilizado por tempo letivo não contemplando os tempos de reunião e articulação, facto que, desde sempre, causou desconforto e impossibilidade de efetivação do disposto legalmente, tendo, na maioria dos casos, essas “reuniões” sido feitas em breves minutos durante as pausas entre as atividades letivas e as AEC, quando, para tal, os professores se encontravam ou se disponibilizavam para estar na escola antes e depois dos seus horários.

Transcrevem-se aqui alguns trechos ilustrativos da situação, retirados de um relatório conjunto do Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física (CNAPEF) e da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF) que sintetizava a apreciação realizada pelos professores peritos no âmbito das visitas às escolas com AFD, realizado em Outubro de 2007<sup>112</sup>:

*“Quanto à articulação entre o professor das AFD e o professor titular de turma, voltamos a observar (Gráfico 3) uma situação de precariedade, assinalando-se essa relação em apenas 30 % dos casos. Esta situação ocorre sobretudo na DREL. Deve assinalar-se*

---

<sup>112</sup> Disponível em <http://www.spef.pt/image-gallery/5313981788245-Colgios-Educao-Pareceres-Relatrio-visitas-s-escolas-com-AEC---AFD--2007.pdf> (consultado em Agosto de 2015).

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

*também as exceções da DREALent e da DREC, em que os casos de cooperação são maioritários.” (in Relatório CNAPEF/SPEF, 2007: p 5).*

Mais adiantando quanto às características e qualidade dessa articulação:

*“O quadro 2 mostra que, quando existe, a relação entre os professores especialistas e os professores titulares se caracteriza por uma troca de informação sobre o comportamento dos alunos nas AFD, ao contrário de se focar na preparação do trabalho a efetuar nesta atividade, na combinação do enriquecimento ao currículo, quer ao nível do planeamento, quer ao nível da avaliação, naquilo que deverá ser valorizado do ponto de vista curricular, e quais deverão ser as principais prioridades de aprendizagem dos alunos.” (Idem).*

Referir-se-á, neste âmbito e no da articulação, o trabalho feito no agrupamento objeto deste estudo no sentido de harmonizar e potenciar o trabalho conjunto dos intervenientes.

#### 4.1.1.3 A formação e qualificação dos professores das AEC

Apesar de, desde o primeiro normativo, o perfil do professor (de inglês no primeiro Despacho e dos outros profissionais nos Despachos seguintes) ter sido delineado sobre critérios básicos de formação académica (onde as áreas pedagógicas tinham um peso considerável) ou do “currículo relevante na área” (potenciando a experiência adquirida) no caso de dificuldade de contratação de profissionais com o perfil delineado, no terreno, e nos primeiros anos de implementação da ETI, os professores das AEC eram associados a “monitores”, descredibilizando toda uma qualidade requerida pela tutela para o processo e distanciando estes dos seus pares titulares de turma, limitando e separando os “dois tempos” de atuação na escola.

Como mero exemplo do referido, transcrevem-se aqui alguns trechos de um relatório elaborado por uma Associação de Pais de uma escola do 1º ciclo em Janeiro de 2008, encontrado na internet<sup>113</sup>:

*“A Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola nº 31 realizou um inquérito aos pais e encarregados de educação (PEE) da referida escola, para avaliação das atividades de enriquecimento curricular. Este inquérito foi entregue aos PEE no dia 15 de Novembro de 2007.*

*No início do ano letivo várias turmas tiveram mais do que dois monitores à mesma AEC...Quando algum monitor falta, a maior parte dos alunos é distribuída por outras salas de aula... cerca de 90% dos EE de cada um dos anos letivos considera útil a realização de uma reunião com os monitores das AEC.” (Relatório do Inquérito para avaliação das atividades de enriquecimento curricular).*

A tutela tem reiterado sucessivamente a sua exigência “como imagem de marca” na qualidade da formação e da qualificação dos professores das AEC, conferindo às atividades o estatuto de qualidade requerido.

Deste modo, e tendo em conta os detalhados critérios de seleção dos candidatos a professores das AEC, não será abusivo inferir que o perfil desenhado nos

---

<sup>113</sup> Disponível em [http://ap31.no.sapo.pt/documentos\\_ficheiros/relatorio\\_AEC\\_Janeiro2008.pdf](http://ap31.no.sapo.pt/documentos_ficheiros/relatorio_AEC_Janeiro2008.pdf) (consultado em Agosto de 2015).

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

normativos para eles, nas diferentes áreas, corresponde, na maior parte das situações, ao perfil desejado para a lecionação de áreas disciplinares ou curriculares do ensino básico.

De facto, com as medidas políticas economicistas postas em prática pelos sucessivos governos desde 2008 e a inevitável redução do corpo docente do Ministério da Educação, muitos foram os professores desempregados que engrossaram os efetivos das AEC.

Ilustra-se com mais um extrato do relatório da CNAPEF/SPEF:

*“Não obstante a experiência identificada, observou-se que cerca de 13 % dos professores não cumprem a disposição regulamentar de detenção de licenciatura... Estas situações ocorrem sobretudo na DREL e DREC, com maior incidência na primeira. Deve realçar-se que, apesar do maior número de casos analisados, na região da DREN, não se observou nenhum professor das AFDs sem habilitação.”* (in Relatório CNAPEF/SPEF, 2007: pp 12, 13).

#### **4.1.2 A dimensão política**

##### **4.1.2.1 Centralidade e valorização da escola pública**

Não será de hoje que os sucessivos governos legislam no sentido da requalificação da escola pública. Em 2005 o governo assinalava aqueles que considerava serem os pontos críticos da escola: um currículo pobre, escolas pobres, pouco tempo de atividades e poucas oportunidades para as crianças.

Estava lançada a representação de que melhorando o funcionamento da escola, se progredia na sua qualificação. O governo preconiza também o instrumento dessa qualificação: melhoria e requalificação dos espaços escolares de modo a responderem aos desafios emergentes das exigências curriculares e da inovação ao mesmo tempo que proporcionassem a sua utilização em tempo inteiro. Esta conceção de espaço escolar deve virar-se para a comunidade, para as novas tecnologias de comunicação e oferecer nas suas infraestruturas o ambiente de habitabilidade e de trabalho desejável. Mas a qualificação da escola passa também pela variável tempo, que deve estar ligado à sua organização e otimização. A escola deve, portanto, proporcionar aos seus alunos tempo de estudo, de recreio, de trabalho individual e de aquisição de novas aprendizagens.

Como já referido anteriormente, a escola deve ser, por um lado o centro das políticas educativas e, por outro deve constituir-se enquanto plataforma de igualdade de oportunidades no sentido de prestação de serviço na diminuição das desigualdades sociais.

A focalização da centralidade das políticas educativas na escola faz dela protagonista responsável pela condução das mesmas já que, enquanto organização educativa, está mais próxima dos problemas dos alunos sabendo melhor interpretar as suas necessidades e dar as respostas adequadas. Esta perspetiva de centralidade abre o caminho para a tomada de decisões inerentes à criação das condições necessárias e adequadas à concretização das medidas políticas centradas na escola e se traduzem pela melhoria dos resultados dos estudantes.

Considerou o governo que, para a focalização das medidas políticas na melhoria dos resultados, as duas variáveis mais importantes a ter em conta seriam os professores e o tempo.

Deste modo, haveria que criar as condições necessárias para se garantir a variável tempo: a permanência dos alunos na escola pública durante todo o dia. Neste aspeto, um dos constrangimentos assinalado foi o da existência de escolas que ainda funcionavam em regime duplo<sup>114</sup> e que constituíam um obstáculo à implementação das medidas organizativas do 1º ciclo como o alargamento do horário e a generalização do ensino do inglês.

Este obstáculo fomenta uma intencionalidade informativa, por parte da tutela, de “diabolização” do regime duplo por ser injusto ao não assegurar a todos os alunos, sem exceção, o igual acesso às mesmas oportunidades (leia-se: a aprendizagem do inglês e a prática da educação física), porquanto os que podem pagar têm acesso a atividades de tempos livres (ATL) enquanto os que não podem ficam sem aprender.

Defende-se, deste modo, a universalização do regime normal de funcionamento das escolas do 1º ciclo onde os alunos possam permanecer o dia todo e equaciona-se a requalificação e modernização do parque escolar de modo a permitir criar condições de acesso de todos os alunos às atividades de enriquecimento curricular.

---

<sup>114</sup> Regime que prevê turmas a funcionar num só período do dia: umas na parte da manhã e outras na parte da tarde e que ocorre sobretudo em áreas urbanas de grande densidade populacional onde o parque escolar não consegue responder com o regime de horário normal às solicitações de frequência.

#### **4.1.2.2 A uniformização de um modelo educativo centrado na escola**

Até ao início da implementação do projeto da ETI em Portugal, as famílias encontravam resposta para os tempos extracurriculares dos seus educandos nas Instituições particulares de Solidariedade Social (IPSS) em ATL e em explicações privadas. Respostas essas que eram remuneradas.

Ora, o modelo de implementação da ETI impõe a concentração da prestação dos serviços educativos na escola pública, numa lógica de (re) apropriação e monopolização desses serviços que, sendo gratuitos, universais de qualidade e, em parte obrigatórios (ensino do inglês) conferem mais credibilidade e poupança às famílias, para além de se constituírem no desejado instrumento de igualdade de oportunidades, constituindo os parceiros que até então asseguravam os períodos de apoio às famílias, um obstáculo a transpor.

Como estratégia, o discurso retórico do governo vira-se, por um lado para os números que apontam um quarto das escolas primárias públicas a funcionar em horário alargado gerido pelas Câmaras Municipais e pelas Associações de Pais, legitimando assim a importância do “modelo” e das experiências adquiridas e, por outro para a necessidade de consolidar e universalizar essas “experiências” complementando-a com orientações pedagógicas nacionais já que as mesmas enfermavam do ponto de vista educativo.

Em contraponto, nas escolas do 1º ciclo seria criado um “espaço” de educação, ensino e aprendizagem mais alargado e de melhor qualidade (constituído pelas atividades de enriquecimento do currículo), dado que o Estado não estaria a desempenhar plenamente as suas funções ao nível do 1º ciclo, assistindo-se a uma desvalorização da escola pública por não “responder” cabalmente às necessidades e condicionamentos sociais das famílias. O mesmo será dizer, na conceção de Palhares (2009):

*“...o enfrentamento da propalada crise da educação escolar parece querer esboçar-se efetivamente com mais escola..., só que agora capitalizando e absorvendo para o seu interior algumas das iniciativas mais populares de educação não-escolar” (2009: p 71).*

Para a conceção da implementação da ETI, a retórica discursiva do governo assenta numa lógica de privilégio aos atores que já se tinham constituído enquanto promotores de atividades de tempos livres no apoio às famílias (Câmaras Municipais e Associações de Pais). Ficam de fora os outros parceiros, nomeadamente as IPSS, apesar de, no seu discurso, prever o governo articulações com os mesmos, desde que enquadrados, acompanhados e supervisionados, ou seja, desde que em conformidade com o “modelo” imposto.

A lógica de implementar áreas extracurriculares de apoio ao estudo e de ensino do inglês é, em parte, explicada pela necessidade de igualdade de acesso às mesmas oportunidades para todos os alunos e não só para alguns (privilegiados) e pela centralização e valorização da escola pública nas políticas educativas.

Ora, tendo em conta uma lógica de mercado, esta postura da escola pública posiciona-se, aparentemente, em oposição ao direito da livre escolha das famílias na seleção dos serviços aos seus educandos. É, neste ponto que os atores não “contemplados” alicerçam e esgrimem os seus argumentos já que, segundo eles, tais medidas provocam a desertificação “obrigatória” das suas prestações de serviços, acarretando desemprego e fecho de atividade. O contraponto feito pela tutela assenta na argumentação de que as AEC são de frequência opcional, podendo as famílias livremente exercer o seu direito à seleção e escolha das respostas mais adequadas, o que suscita um ou outro comentário irónico já que as regras de financiamento público a estas instituições passam a ser mais desfavoráveis, levando as famílias a optar, obviamente, pelas soluções mais económicas de entre as quais se destaca a oferta da escola pública que é gratuita.

No entanto, e apesar dos argumentos que tendem para a relativização, por parte da tutela, para a problemática da livre escolha das famílias, não se pode ignorar que, sendo as AEC apresentadas como parte integrante dos projetos educativos e curriculares dos agrupamentos de escolas, em “pacotes” de atividades sujeitas a inscrição definitiva, a horários maioritariamente inflexíveis, a regras de assiduidade e estando sujeitas a processos de avaliação, lhes é, implicitamente, imputado um certo carácter de obrigatoriedade para a sua frequência.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Inferese, no que foi exposto, que as políticas adotadas impõem um modelo de centralidade na escola pública sem, no entanto, excluir os restantes parceiros, mesmo sendo os modelos impostos pelas políticas de difícil adaptação às suas orgânicas financeiras.

#### **4.1.2.3 A igualdade de oportunidades**

Neste trabalho, em capítulos anteriores, já foi abordada a questão da igualdade de oportunidades enquanto um dos pilares discursivos centrais na política de implementação da ETI.

Com efeito, a ocupação integral dos alunos em atividades educativas (curriculares ou não curriculares) através do alargamento do seu horário de funcionamento a par com a generalização do ensino do inglês e da reconfiguração da distribuição do serviço docente, configuram-se, na ótica da tutela, como elementos estruturantes de melhoria do funcionamento da escola pública, colocando-a ao serviço das famílias e dos alunos e promovendo, verdadeiramente, uma igualdade de oportunidades.

Mais uma vez, no discurso governativo, estão criadas, deste modo, as condições para uma escola pública de qualidade, virada para a diminuição das desigualdades sociais, com acesso universal e gratuito às aprendizagens oferecidas por entidades privadas (entenda-se o inglês, a música e as expressões artísticas e físico-desportivas).

A tónica no princípio da gratuidade é enfatizada pelo governo ao comparar a situação vivida antes de 2005 e a agora implementada com a oferta pública de atividades curriculares e não curriculares até à 17h30 e, no mínimo de oito horas diárias com acesso universal e gratuito à aprendizagem do inglês, da música, de atividades físicas e às refeições e transportes escolares, privilégio só usufruído anteriormente pelas famílias com posses.

O princípio da universalidade aliado ao da gratuidade é potenciado nos discursos oficiais assentes nos vetores da promoção da igualdade de oportunidades e da eficácia.

Na ótica governativa, trata-se de preparar as novas gerações para os novos desafios do futuro, munindo-as dos instrumentos e ferramentas necessárias, enriquecendo as suas competências e combatendo o insucesso, numa lógica de

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

valorização e de verdadeira integração do 1º ciclo na escolaridade do ensino básico.

### **4.1.3 A dimensão administrativa**

#### **4.1.3.1 A priorização do papel das autarquias na promoção das AEC**

A política de implementação da ETI assenta em metodologias de ação política baseadas em parcerias com os pais e encarregados de educação, as autarquias e as escolas.

Já anteriormente se fez referência à “valorização” do governo da experiência anterior das associações de pais e das autarquias na promoção dos tempos livres das crianças no horário alargado de cerca de um quarto das escolas públicas do 1º ciclo portuguesas. É portanto, quase natural, que a questão da promoção das AEC passe por parcerias com as autarquias, as associações de pais e, em caso de impossibilidade, sejam os agrupamentos de escola a promover-las. De notar que fora deste “pacote” preferencial de parceiros fiquem as IPSS.

Não será de todo estranho que, apesar de todos os mencionados parceiros se situarem no mesmo nível de importância, seja nas autarquias enquanto entidades promotoras das AEC que os esforços se centrem, inferindo-se, daqui, a constituição de num percurso de legitimação da transferência de competências para os municípios de algumas matérias do fora da educação, num quadro de descentralização.

O reforço da confiança nas autarquias para a promoção e gestão da ETI contribui para a recuperação de algum do protagonismo que as mesmas tiveram em tempos remotos nas questões ligadas à educação.

Este reforço de confiança, quase exclusivo, ficou patente quando a então Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues reiterou que ao Ministério que tutelava competia o papel de atribuição de recursos, de definição das orientações programáticas e dos perfis dos professores a afetar às AEC, cabendo às autarquias a candidatura ao financiamento para pôr em prática, no terreno, tanto o programa de inglês como o conjunto alargado das outras atividades de enriquecimento do currículo.

Paradigmaticamente, e apesar dos fortes referenciais que norteiam a implementação da ETI (como as orientações programáticas, o perfil dos professores e os horários), ela é apresentada como um modelo flexível, descentralizado e adaptável às contextualizações locais, gozando os agentes envolvidos de grande autonomia, por exemplo para escolherem o conjunto de matérias (atividades) a ser oferecido.

Na realidade, e embora o discurso oficial aponte horizontes de descentralização e de autonomia de decisão às autarquias (entidades promotoras), nas questões fundamentais da ETI continua, ainda hoje, a ser da tutela o poder decisório como se verificou recentemente com a redução dos tempos das AEC primeiro para 5h semanais em 2012 (das inicialmente 10h) e, este ano letivo para as 3h semanais no 3º ano com a introdução do inglês nos tempos curriculares.

O Decreto-Lei 169/2015 de 24 de Agosto, no seu Artigo 2º sobre o âmbito da sua aplicação, reforça o papel das autarquias enquanto promotores das AEC conforme se sublinha no texto do diploma:

*“1 — O presente decreto- lei aplica- se aos municípios e aos agrupamentos de escolas da rede pública quando estes selecionem, recrutem e contratem os técnicos que venham a prestar funções no âmbito das AEC. 2 — [Revogado]. 3 — O disposto no presente decreto -lei não prejudica a possibilidade de os municípios contratualizarem parcerias com outras entidades para assegurar o desenvolvimento e concretização das AEC. 4 — Nos casos previstos no n.º 1, as competências municipais a que se refere o presente decreto -lei são exercidas pelo diretor do agrupamento de escolas.” (p 6262).*

Como se sabe, os agrupamentos de escolas não têm competência para contratar os professores das AEC nem qualquer outro colaborador, no entanto, fica especificamente atribuída essa competência às autarquias, não sendo as mesmas atribuídas a quaisquer outras instituições, nomeadamente às IPSS.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Com a entrada em vigor desta normativa legal e com a alteração dos horários das AEC, algumas Câmaras Municipais deixaram de ser promotoras como a de Lisboa e da Nazaré<sup>115</sup>.

---

<sup>115</sup> Lisboa - <http://www.cm-lisboa.pt/viver/educacao/dentro-da-escola/atividades-de-enriquecimento-curricular> (consultada em Agosto de 2015).

Nazaré - <http://www.cm-nazare.pt/pt/documentos/atividades-de-enriquecimento-curricular> (consultada em Agosto de 2015).

#### **4.1.3.2 O recrutamento dos professores das AEC**

Ao contrário do processo de contratação dos professores dos tempos curriculares que implica um concurso nacional com listas de graduação, tempo de serviço e preferências de colocação gerido pela tutela, o processo de recrutamento dos professores das atividades de enriquecimento curricular está na esfera de competências das entidades promotoras (embora exista no Ministério da Educação uma bolsa de candidatos autopostos).

Deste modo, simplifica-se o processo de forma flexível e contextualizada já que a resposta é local e não central. Assim, é relevante o trabalho conjunto das entidades promotoras (leia-se na maioria dos casos as autarquias) com os agrupamentos de escolas na concertação de uma resposta de proximidade, devidamente elogiada pelo governo como sendo uma boa prática de descentralização de serviços tradicionalmente centralizados.

Os vencimentos dos professores recrutados encontram-se legislados em Despacho da tutela já mencionado neste trabalho. No entanto, saliente-se que as questões salariais e a precariedade dos horários dos professores das AEC têm sido alvo de forte contestação por parte dos mesmos não garantindo a ETI uma estabilidade laboral a prazo. Para a tutela, os objetivos da ETI prendem-se com os resultados dos alunos e não com o combate ao desemprego, descomprometendo-se com a responsabilidade de contratação dos professores pelas entidades promotoras.

Muito embora o Decreto-lei 212/2009, de 3 de Setembro estabeleça o regime de contratação dos professores das AEC, na prática, os procedimentos contratuais não estão a ser totalmente praticados como é referida na carta da Organização dos professores das AEC da grande Lisboa, enviada aos partidos, e que aqui se transcreve na íntegra:

*“Aos partidos políticos:*

*Nós, profissionais das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), queremos mostrar o nosso desgosto e indignação face à situação em que nos encontramos.*

## A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

*A forma como as AEC foram e continuam a ser implementadas, a delegação de poderes de contratação às autarquias, a intermediação muito frequente por empresas (muitas delas de ocasião), não permite cumprir os objectivos das actividades nem assegurar os legítimos direitos dos/das profissionais das AEC. Aliás, esta situação tem vindo a agravar-se.*

*Continuamos, em todo o país e na esmagadora maioria das escolas, a enfrentar graves problemas para a realização das actividades: a ausência de condições materiais; a ausência de um contrato de trabalho e a imposição ilegal de um regime de falsos recibos verdes; horas extraordinárias não remuneradas; a realização de tarefas fora das nossas competências; pagamentos em atraso (por vezes durante vários meses); e até despedimentos sem justificação e sem rosto, ou seja, sem haver quem assuma essa responsabilidade.*

*Sendo uma situação injusta e intolerável, lembramos que o Decreto-Lei 212/2009, de 3 de Setembro, está neste momento a ser totalmente ignorado e incumprido. Embora consideremos esta legislação insuficiente e injusta, a verdade é que nem a obrigatoriedade da realização de um contrato de trabalho é hoje observada para quem, com a sua dedicação, assegura diariamente a "Escola a tempo inteiro".*

*Impõe-se que o poder político não fique indiferente à falta de fiscalização e à impunidade face aos vários incumprimentos da lei laboral. Exigimos respeito pela nossa actividade profissional, exigimos o fim do regime de extrema precariedade, e o respeito pelas crianças e suas famílias.*

*Assim, tendo em conta a nova legislatura que se avizinha a partir do acto eleitoral de dia 5 de Junho, gostaríamos de obter de V. Exas. uma resposta que esclareça qual o posicionamento do V/ partido relativamente às AEC, aos problemas vividos pelos seus profissionais e o que pensam fazer para os resolver.*

*Agradecemos antecipadamente a resposta, certos de que o assunto merecerá a V/ melhor atenção.*

*A organização dos Professores das AECs da Grande Lisboa"<sup>116</sup>*

Em 2015, o Ministério da Educação e Ciência publica o Decreto-Lei n.º 169/2015 de 24 de Agosto, que procede à primeira alteração ao Decreto -Lei n.º 212/2009, de 3 de setembro, permitindo aos municípios a constituição de parcerias para a

---

<sup>116</sup> Disponível em <http://aecsdagrandelisboa.blogspot.pt/2011/05/carta-aos-partidos-politicos.html#more> (consultada em Agosto de 2015).

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

concretização das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) que, no seu Artigo 2º, número 3 estipula: *“O disposto no presente decreto- lei não prejudica a possibilidade de os municípios contratualizarem parcerias com outras entidades para assegurar o desenvolvimento e concretização das AEC.”*

#### **4.2 Segundo momento de evolução do quadro normativo na generalização de uma política da Escola a Tempo Inteiro em Portugal no período entre 2013 e 2015**

Com a publicação do Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho, são estabelecidos os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário. Estes princípios orientadores (do currículo nacional) aplicam-se a todos os estabelecimentos do ensino, quer sejam públicos ou privados.

No seu anexo I, no que ao 1º ciclo concerne, o currículo compreende 25h de tempos curriculares (26h para os alunos que optarem por Educação Moral e Religiosa) e 10h de tempos de enriquecimento curricular:

*“Componentes do currículo Áreas disciplinares de frequência obrigatória (a): Português; Matemática; Estudo do Meio; Expressões: Artísticas; Físico -Motoras. Áreas não disciplinares (b): Área de projeto; Estudo acompanhado; Educação para a cidadania. Total — 25 horas (a). Disciplina de frequência facultativa (c): Educação Moral e Religiosa. Total — 1 hora. Total — 26 horas.”* (in Decreto-Lei 139/2012: p 3484).

A profícua produção legislativa do Ministério da Educação e Ciência publica em 2013 o Despacho nº 7486/2013 de 31 de Maio. Este Despacho visa atualizar e desenvolver os mecanismos de exercício de autonomia pedagógica e organizativa de cada escola, para além de pretender

*“conferir maior flexibilidade na organização das atividades letivas, aumentar a eficiência na distribuição do serviço e valorizar os resultados escolares, tendo em atenção a experiência da aplicação do Despacho Normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho.”* (in Preâmbulo do Despacho: p 18888).

O Despacho mantém a continuidade da carga horária da componente letiva do 1º ciclo nas tradicionais 25h semanais, mas traz um dado novo à vida das escolas ao prever, no seu ponto ii) da alínea a) do nº 3 do Artigo 8º e, no ponto ii) da alínea a) do mesmo Artigo, a possibilidade de atribuir aos docentes do 1º

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

ciclo até 150 minutos de componente letiva<sup>117</sup> e de até 100 minutos da componente letiva dos professores do 2º e 3º ciclo.

A intencionalidade do governo é, no entanto, clarificada quando regula que as componentes letivas de 150 minutos e de 100 minutos a atribuir, se destinam a assegurar, entre outras, a “ *Dinamização de Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º ciclo do ensino básico*” (in Despacho: p 18891).

Fica deste modo legalizada a entrada dos professores do ensino básico nas áreas das atividades de enriquecimento do currículo, muito a contragosto dos diversos atores, como também fica legalizada a extensão curricular (escolarização) da ETI aos tempos extracurriculares.

Entretanto, o Decreto-Lei 139/2012 viria a ser alterado em 2013 pelo Decreto-Lei 91/2013 de 5 de Julho. Este novo Diploma levanta uma intensa onda de protestos, levando, inclusive, um dos grupos parlamentares da oposição a entregar uma moção onde pedia a cessação da sua vigência, que foi rejeitada pelos partidos do governo (em maioria) apesar da votação favorável de todos os partidos da oposição.

O Diploma compreende uma série de medidas legislativas que alteram substancialmente os princípios da organização e da gestão dos currículos legislada no anterior Diploma, corporizando a sétima revisão do currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário sobre a sua organização de 2001<sup>118</sup>

Pretendendo reajustar o currículo com componentes “...*que fortaleçam o desempenho dos alunos e que proporcionem um maior desenvolvimento das suas capacidades.*” (in preâmbulo do Decreto-Lei: p 4013), para além de apostar na promoção do sucesso escolar e do aumento da qualidade de ensino, bem como no reforço da autonomia pedagógica e organizativa dos estabelecimentos

---

<sup>117</sup> Sendo o professor titular coadjuvado por um colega do mesmo ou de outros ciclos de ensino nos tempos curriculares de apoio ao estudo ou da oferta complementar.

<sup>118</sup> As anteriores revisões tinham sido feitas em 2002, 2007, 2008, 2011 – agosto e dezembro – e 2012 para o ensino básico e em 2004, 2006, 2007, 2008, 2011 e 2012 para o ensino secundário.

de educação e ensino, o novo Diploma consagra as seguintes alterações aplicáveis ao 1º ciclo:

- A substituição da expressão e do conceito de “áreas disciplinares” e “áreas curriculares” em todo o currículo, desde o 1º ciclo do ensino básico pelo termo “disciplinas”;
- A eliminação das componentes do currículo do 1º ciclo do ensino básico das áreas não disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Educação para a Cidadania) e introdução do Apoio ao Estudo e Oferta Complementar, com identificação do seu desígnio e possíveis domínios;
- A definição de cargas horárias semanais mínimas para todas as componentes do 1º ciclo do ensino básico;
- A redução de duas horas e meia do tempo destinado à componente curricular do 1º ciclo do ensino básico;
- Supressão de duas horas e meia a cinco ao tempo destinado às atividades de enriquecimento curricular (AEC);
- A explicitação de que a definição e organização das atividades de enriquecimento do currículo no 1º ciclo constam de despacho do membro do governo responsável pela área da educação;

Numa clara escolarização do tempo integral da escola pública do 1º ciclo, a tutela baliza a componente curricular entre as 22h30 e as 25h, reduz os tempos da ETI das 10h semanais para as 7h30 ou 5h semanais, mesmo assim, só podendo ser implementada nas 7h30 com a *“confirmação explícita do Ministério da Educação e Ciência para que a sua duração exceda 5 horas.”* (Idem: p 4015) e possibilita a abertura da área de oferta complementar ao ensino do inglês (bandeira primeira para a implementação da ETI).

No parecer pedido ao Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre o projeto de Decreto-Lei nº 91/2013 é lembrado que os anteriores pareceres<sup>119</sup> do Conselho *“são explícitos quanto à necessidade de se evitarem alterações*

---

<sup>119</sup> Parecer nº1/2011 - “Reorganização Curricular do Ensino Básico”, Parecer nº3/2011 – “Reorganização Curricular do Ensino Secundário” e Parecer nº 2/2012 – “Proposta de Revisão da Estrutura Curricular para o Ensino Básico e Secundário”.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

*avulsas e pontuais que podem resultar na perda de coerência e de consistência do sistema educativo*". (2013: p 2).

O parecer da CNE quanto às alterações no 1º ciclo é demolidor. Começa por achar pouco perceptíveis os fundamentos pedagógicos da “disciplinarização” no 1º ciclo e da supressão das áreas não curriculares que possibilitam a redução do tempo das componentes curriculares e das atividades de enriquecimento curricular em 2h30 cada:

*“É particularmente questionável que o aprofundamento da submissão do 1º ciclo do ensino básico à lógica da divisão disciplinar, com a determinação de tempos específicos para todas as “disciplinas” e com a eliminação das áreas de projeto e de educação para a cidadania, seja o meio adequado para promover a qualidade das aprendizagens e a promoção da formação integral das crianças.”* (Idem: pp 4 e 5).

Também o modo como é introduzida a Oferta Complementar suscita dúvidas nas vantagens educativas

*“dado que pretende cobrir uma grande heterogeneidade de domínios, que vão desde a aprendizagem da língua inglesa, se os recursos da escola o permitirem, ... à educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação ... numa carga horária semanal de uma hora”.* (Idem: p 5).

Para o CNE, a possibilidade de integração da aprendizagem da língua inglesa na Oferta Complementar, e a possibilidade da diminuição da carga horária total, contribuirão para agravar situações de desigualdade na formação das crianças que vai contra o princípio básico da igualdade de acesso e da equidade. Para além disso, cria uma situação de desigualdade à entrada do 5º ano onde a língua inglesa é de carácter obrigatório “*o que perturbará, necessariamente, o processo de aprendizagem desta disciplina.*” (Idem: p 5), alertando para a frágil posição de Portugal (nos últimos cinco lugares do relatório final) do “*First Language European Survey on Language Competences*” realizado pela Comissão Europeia, em 2011.

Por outro lado, alerta quanto, às consequências na qualidade da formação oferecida pela escola pública e pelo agravamento do acompanhamento das

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

crianças pelas famílias, principalmente as mais carenciadas, com a intenção de redução do tempo de permanência das crianças na escola, devido ao corte de 2h30 no horário destinado às atividades de enriquecimento curricular e à possibilidade de redução de 2h30 da componente curricular, *“Dir-se-ia que o legislador está mais centrado numa lógica de redução dos recursos do que na melhoria do sistema.”* (Idem: p 5).

Por fim, questiona a responsabilização na escola pela promoção das AEC, quando a própria tutela publica o normativo que as define e as organiza: *“...mas os meios de que as escolas podem dispor dependem em grande parte de condições que o Ministério da Educação e Ciência impõe, designadamente dos créditos horários atribuídos às escolas.”* (Idem: p 5).

Mais acrescentando que

*“...no que respeita à atribuição às escolas da definição e organização das atividades de enriquecimento curricular é urgente compatibilizar e articular as orientações e a legislação produzidas e a produzir, dado que as atribuições, as competências e as dotações financeiras para as AEC podem integrar o quadro de matérias transferidas e a transferir, mediante contratualização com os municípios, no âmbito das transferências para as autarquias.”* (Idem: p 5).

Recomendando, no que às propostas de mudança no 1º ciclo diz respeito:

*“1. Prioridade à estabilidade das políticas educativas, evitando alterações constantes e avulsas que, a existirem deverão, no mínimo, resultar de uma avaliação da situação no terreno, ser devidamente fundamentadas e apresentadas tempestivamente, de modo a permitir às escolas uma organização conforme e tranquila do ano letivo.*

*2. Manutenção da designação áreas disciplinares e disciplinas, nomeadamente no artigo 2º, nº 3, no artigo 8º, nº 2, alínea a) e no artigo 26º, nº 2, sob pena de introduzir uma incongruência com a natureza globalizante das aprendizagens no 1º ciclo do ensino básico e a estrutura curricular em vigor.*

*3. Esclarecimento quanto ao estatuto do ensino da Língua Inglesa que se afigura dúbio ao poder estar incluído na oferta complementar (curricular) e nas AEC (de carácter facultativo).*

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

*4. Componente curricular igual para todos os alunos e não inferior a 25 horas semanais, no 1º ciclo do ensino básico.*

*5. Aumento da carga horária atribuída à oferta complementar do 1º ciclo do Ensino Básico, enquanto componente do currículo, de forma a poder contemplar efetivamente áreas transversais ou específicas consideradas essenciais à aprendizagem de qualidade num determinado contexto escolar.*

*6. Manutenção das sete horas e meia semanais anteriormente atribuídas às AEC, de modo a garantir o acesso a uma formação abrangente e complementar a todos os alunos e um apoio às famílias.” (Idem: p 7).*

Em Julho de 2013, é publicado o Despacho Normativo nº 7-A/2013 de 10 de Julho onde são

*“...definidos mecanismos para o ano letivo de 2013-2014, supletivamente ao Despacho Normativo n.º 7/2013, de 11 de junho, que possibilitam às escolas promover e implementar as atividades de enriquecimento curricular do 1.º Ciclo do ensino básico e que otimizam os recursos docentes existentes que de outra forma ficariam em ausência de componente letiva.” (In preâmbulo do Despacho: p 21776).*

Este Despacho Normativo vem abrir a possibilidade do professor titular de turma “completar” a sua componente letiva noutras áreas, incluindo as AEC, contando a docência nas atividades como tempo curricular. Cabe às direções de agrupamento “distribuir” as atividades pelos docentes da escola desde que tenham formação para as lecionar e, vai mais longe ao “limitar” a seleção das atividades de enriquecimento do currículo ao perfil dos professores existentes.

Com a redução para a metade nos tempos destinados anteriormente à ETI e com a “abertura” da lecionação das atividades de enriquecimento do currículo aos professores do ensino básico, vai criando a tutela as condições necessárias para a implementação de uma nova ETI a curto prazo, de cariz eminentemente curricular, gerida inteiramente pela tutela.

Por ser importante e esclarecedor, transcreve-se o extrato do Artigo 3º do Diploma:

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

*“a) O professor titular de turma do 1.º Ciclo do ensino básico assegura obrigatoriamente as disciplinas de Matemática, Português e Estudo do Meio, completando a componente letiva com as Atividades de Enriquecimento Curricular e com as restantes componentes do currículo, sem prejuízo de poder utilizar as medidas previstas na alínea a), i) e iii), do n.º 3 do artigo 8.º do Despacho Normativo n.º 7/2013, de 11 de junho;*

*b) As Expressões Artísticas e Físico-Motoras, o Apoio ao Estudo, a Oferta Complementar e as Atividades de Enriquecimento Curricular são distribuídos de forma articulada entre os docentes da escola possuidores de formação e perfil adequados, com o objetivo de otimizar o preenchimento da respetiva componente letiva.*

*3. Para efeitos da aplicação dos números anteriores, as Atividades de Enriquecimento Curricular são consideradas letivas para todos os docentes que as desenvolvam.*

*4. A definição da oferta das Atividades de Enriquecimento Curricular depende da formação e perfil do corpo docente da escola disponível para as assegurar.” (In Despacho: p 21776).*

A 15 de Julho de 2013, é publicado o Despacho 9265-B/13 de 5 de Julho que define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos do ensino pré-escolar e do 1º ciclo, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC).

O Diploma orienta-se no sentido de eliminar um dos entraves iniciais à universalização da ETI, a existência de regime de funcionamento em horários duplos na escola pública do 1º ciclo *“são obrigatoriamente organizadas em regime normal as atividades educativas na educação pré-escolar e as atividades curriculares no 1.º ciclo do ensino básico.”* (Artigo 2º, nº 1: p 22210), admitindo exceções sob autorização superior.

Quanto à carga horária semanal para as AEC, o nº 2 do seu Artigo 9º estabelece que *“As AEC têm uma duração semanal de entre cinco a sete horas e meia, de acordo com o previsto no Decreto -Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, na sua redação atual.”*

E, o número 3 do mesmo Artigo clarifica as possibilidades horárias das AEC:

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

*“ A oferta da componente semanal das AEC só pode ser superior a 5 horas quando a carga horária semanal do currículo for inferior a 25 horas, sendo o somatório de ambas igual a 30 horas semanais, sem prejuízo do disposto na alínea b) do anexo I ao Decreto -Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, na sua redação atual.”*

Mais recentemente, com as medidas adotadas para o ano letivo de 2015-2016 para o 1º ciclo, a tutela desferiu mais um duro golpe na já débil escola a tempo inteiro de cariz eminentemente lúdico e comunicativo. As medidas legislativas criam um novo grupo de recrutamento no 1º ciclo, o grupo 120 – inglês e integram o ensino do inglês no currículo obrigatório no 3º ano da escolaridade com a sua extensão ao 4º ano em 2016-2017. Com esta medida, o 3º ano perde mais 2h de AEC sendo esse tempo transferido para o seu tempo curricular, perfazendo 27h semanais de currículo num horário a tempo inteiro (até às 17h30). Aos professores que queiram profissionalizar-se para lecionar esta nova disciplina é exigida formação especializada no ensino precoce de línguas e um ano de experiência na leção do inglês em contexto de AEC. Deste modo, “reconverte” a tutela, alguns dos professores de inglês, profissionalizados, sem colocação que lecionavam precariamente nas AEC.

Refira-se, no entanto que o professor de inglês do novo grupo 120 terá de ser forçosamente itinerante já que assegurará a leção a todas as turmas do agrupamento de escolas em que estiver colocado, no sentido de completar o seu horário de 25h letivas semanais, o que indicia (à priori) alguma contestação futura tendo em conta as distâncias que separam muitas das escolas do mesmo agrupamento de escolas, o fator tempo e o fator transporte.

## Capítulo V

### Enquadramento metodológico da investigação

*Não podemos conhecer um objeto com precisão e certezas inabaláveis, não podemos construir um projeto que não tenha falhas, não podemos pensar numa forma de administração que seja completamente justa e não podemos criar uma ciência que seja indiscutível. Mas se não tivéssemos a tenacidade de tentar, estaríamos abraçando a ignorância, a miséria, e a mediocridade.*

(Fonte Desconhecida)

## **5. Metodologia e desenho**

Inicia-se, neste capítulo, a segunda parte deste trabalho de investigação: o marco empírico que, como o próprio nome indica, pretende retratar a vivência e a observação experienciadas pelo pesquisador no decorrer da investigação.

Ao viver, experimentar e registar acontecimentos, estão-se a (re) construir os processos implícitos à sua contextualização, vivências, articulação e de sinergias, por forma a poder compreender os seus “indicadores” e retirar deles a aferição da realidade que constroem. A intenção de qualquer estudo é entender o “porquê?” para poder chegar ao “porque”.

O paradigma da modernidade inseriu o postulado de que é possível conhecer o objeto de análise aplicando um sistema de métodos e cortes epistemológicos (dividir e classificar) que possibilitam atingir um nível de conhecimento passível de universalização (verdade).

Tendo em conta que um dos debates mais presente no centro das ciências sociais é saber até onde ou mesmo, o que é que as teorias sociais são capazes de explicar sobre o mundo à nossa volta, torna-se evidente que a aplicação das metodologias convencionais no estudo da realidade nos pode conduzir a uma realidade percecionada ou sentida que poderá não ser a genuína, mas que contribuirá, certamente, para nos aproximarmos mais dela. Continua, portanto, a caber ao esforço científico opor-se ao conhecimento vulgar no desiderato de atingir o conhecimento real, que as aparências escondem.

Não se pretende com este estudo construir uma realidade sem mácula, mas sim chegar o mais próximo possível dela através de metodologias e de ferramentas alargadas e consensuais.

É o caminho traçado para esta investigação que se pretende explanar nesta introdução.

Como mencionou Lessard-Hebért (1994):

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

*“A validade interna de um trabalho é reforçada quando o investigador tem a preocupação de descrever a sua metodologia, a fundamentação das escolhas, a explicitação das suas fontes e dos métodos utilizados” (1994: pp 77e 78).*

Para tal, foi necessário eleger uma metodologia de trabalho que auscultasse os diversos atores, aplicando diversas ferramentas na recolha dos dados relevantes.

O estudo de um problema desperta o interesse do pesquisador e, simultaneamente, restringe a sua capacidade de pesquisa a um determinado espaço do saber com o qual se compromete a construir no momento da pesquisa. Deste modo e, alicerçado no saber anterior, está encontrado o espaço para prosseguir o conhecimento de aspetos dessa realidade que servirão de base para a composição de soluções tendenciais à resposta dos seus problemas. Por outras palavras, como referiam Ludke & André (1986):

*“...é o fruto da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em colaboração com o que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se acumulou a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado” (1986: p 2).*

Para a realização de qualquer pesquisa é necessária a comparação dos dados e das informações recolhidas sobre um assunto específico tendo por base os conhecimentos teóricos sobre o mesmo e tendo em conta que *“... todo o conhecimento é, em primeiro lugar abstração...”* (Nunes, A. 1984: p 2).

A rutura entre o saber vulgar e o saber científico faz-se, essencialmente, na formulação de novas questões, criando assim novas problemáticas acerca da realidade, como referia Bell (1997):

*“... estilos, tradições ou abordagens diferentes recorrem a métodos de recolha de informação igualmente diferentes, mas não há abordagem que preserve ou rejeite automaticamente qualquer método em particular...”* (1997: p 19).

Contribuindo para tal, como afirmam Reto e Nunes (2013), a consolidação do trabalho numa metodologia adequada:

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

*“A opção por uma dada estratégia obriga-nos a levar a cabo um trabalho sistemático que distingue o pensamento científico do senso comum, respeitando, desta forma, os critérios básicos de validade dos projetos de pesquisa. Ademais, só uma estratégia sistemática permite a réplica dos estudos por outros investigadores e noutros contextos.”*  
(2003: p 2).

Toda a investigação científica tem de se fundamentar em modelos teóricos já que, sem eles, o trabalho de recolha de dados poderia conduzir a uma interpretação indiscriminada dos mesmos.

Os teóricos da investigação em educação discutem, ainda hoje, sobre as diferenças entre a investigação qualitativa e a investigação quantitativa e a sua possível articulação.

A investigação em educação pode ser integrada em dois paradigmas distintos:

- O positivista ou racionalista;
- O naturalista ou etnográfico.

A eleição de um deles baseia-se escolha de critérios para a abordagem e não na mera questão metodológica.

Assim, o paradigma racionalista, que prevaleceu durante muito tempo na maioria das ciências sociais, fundamenta-se nos métodos quantitativos. No entanto, hoje em dia, os fenómenos estudados na área da educação estão profundamente relacionados com processos complexos o que dificulta a sua divisão em variáveis que possam ser analisadas e quantificadas como referem Ludke e André (1986):

*“Com a evolução dos próprios estudos na área da educação, foi-se percebendo que poucos fenómenos nessa área podem ser a esse tipo de abordagem analítica, pois em educação as coisas acontecem tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito”* (1986: p 3).

Deste modo, só um paradigma mais qualitativo, interpretativo, hermenêutico e naturalista poderá suprir certas lacunas do paradigma positivista.

Segundo Bodgan e Bilken (1994) a investigação qualitativa tem várias características que podem coexistir num estudo:

- O ambiente natural é a fonte direta dos dados;
- O investigador é uma peça fundamental da investigação (o investigador é o elemento-chave da análise e, para compreender melhor o fenómeno qualitativo, tem em consideração o contexto em que este ocorre e é significativamente influenciado por ele);
- É descritiva (os dados recolhidos são apresentados em forma de palavras ou imagens e não em números. O investigador qualitativo analisa-os em toda a sua riqueza, respeitando, o mais possível, a forma em que os mesmos foram registados ou transcritos);
- O investigador tem mais interesse no processo que simplesmente nos resultados ou produtos (procurando compreender o fenómeno, observando a forma como ele ocorre em situações diferentes);
- O investigador tende a analisar os dados de forma indutiva e o significado é muito importante (não partindo de uma teoria preexistente para explicar o fenómeno em curso. Mesmo que queira elaborar uma teoria, esta nunca poderá surgir antes da recolha e análise dos dados, que se constitui num processo de afinilamento: da abertura inicial ao fechamento e especificidade no fim.);
- O seu significado é de importância vital (através do contacto frequente com os participantes, o investigador vai-se apercebendo das perceções destes sobre o fenómeno em estudo, competindo-lhe certificar-se se o fazem de forma correta.)

Uma vez que a análise deste trabalho incide numa realidade concreta, mas complexa, assumindo uma perspetiva comparativa que pretende analisar e comparar o modo como os aspetos referidos ocorreram (e ocorrem) nas várias escolas do 1º ciclo do agrupamento de Alvide, e “... *para procurar retirar a maior informação possível do contexto da investigação, procedendo ao cruzamento das diferentes metodologias, independentemente dos seus pressupostos epistemológicos.*” (Sousa, 2009: p 33) opta-se, para o desenvolvimento desta investigação, por uma metodologia eclética.

A abordagem eclética assenta, principalmente, na disponibilidade total do investigador para visitas e observação do local de estudo, na descrição dos dados recolhidos, na compreensão do senso comum, na análise indutiva dos dados e no significado do estudo para os participantes. É estabelecido um diálogo de empatia entre o investigador e os participantes porque, como referem Bogdan e Biklen (1994), “... o objetivo não é o juízo de valor, mas, antes o de compreender e determinar como e com que critério eles o julgam...” (1994: p 248).

A investigação fundamenta-se na abordagem do *estudo de caso* já que se limita ao estudo de uma organização sobre a qual se pretende analisar uma determinada questão num período de tempo específico.

Tendo em consideração as características inerentes a este estudo, não se constitui como objetivo último a generalização das conclusões, mas sim o aprofundamento do conhecimento nesta área de investigação.

Para tal, pretende-se estudar “*um caso*” de implementação de estratégias pedagógicas direcionadas para o funcionamento harmonioso de uma ETI nas escolas do 1º ciclo de um dado agrupamento de escolas (o de Alvide), num contexto organizacional específico, num tempo limitado (2008 a 2015), procurando fazer uma interpretação dos resultados de uma forma expressiva.

Assim, a operacionalização da estratégia de investigação implicou um conjunto de procedimentos corporizados:

1. Na observação e interação no local;
2. Na análise documental do objeto de estudo que, como diz Afonso (2005) consiste na “*utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação*”. (2005: p 88);
3. Na aplicação de questionário de resposta fechada (quantitativos);
4. Na aplicação de questionários de resposta aberta (qualitativos).

## 5.1 O estudo de caso

Bell (1997) denominava o *estudo de caso* como sendo um “... termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum o facto de se concentrarem deliberadamente sobre o estudo de um determinado caso...” (1997: p 23).

Também aqui, o planeamento metódico obriga a uma recolha de dados sistematizada e à preocupação da sua relação com os acontecimentos. A este método, assiste a vantagem de possibilitar ao investigador uma maior dedicação a uma situação específica ao tentar “... identificar os diferentes processos interativos em curso...” (Idem: p 32).

Para Ludke e André (1986) os estudos de caso

*“... visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atentos a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspetos poderão ser detetados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance.”* (1986: p 18).

Outra das vantagens, apontada por vários autores, reside no facto de este método ter a qualidade de corresponder, realmente, a situações concretas, descrevendo-as, por um lado, no todo e, por outro, na minúcia, de forma holística e sistémica, respetivamente.

No entanto, o estudo de caso possibilita também a análise individual das situações, permitindo a sua comparação a outras experiências, que, podendo ter menos expressão em estudos mais amplos e vastos, constitui uma ferramenta fundamental para o sucesso ou fracasso de uma dada organização.

Como é sabido, cada organização está impregnada de características próprias e cabe ao investigador identificar e aferir sobre a importância da influência delas no funcionamento da organização, o que legitima o *estudo de caso* enquanto método de investigação extremamente útil para a abordagem de contextos mais restritos onde se requiere o aprofundamento investigativo já que, tendo em

consideração a recolha e a intensa análise da informação sobre o objeto de estudo, se torna fundamental efetuar uma seleção mais cuidada das dimensões sobre as quais a pesquisa pretende incidir.

Existe uma grande diversidade de estudos de caso como afirmam Bogdan e Biklen (1994), no entanto, todas se caracterizam pelo interesse que o investigador demonstra em chegar a conclusões, sejam elas substantivas ou teóricas.

O estudo de caso é, muitas vezes, considerado uma primeira etapa para o prosseguimento de determinadas pesquisas, constituindo-se, deste modo, num marco importante do aprofundamento do saber científico.

Uma das limitações frequentemente apontadas ao estudo de caso prende-se com a não generalização dos resultados obtidos. Uma vez que o investigador se preocupa mais com os sujeitos e com os contextos em que a pesquisa é efetuada do que propriamente com a importância da generalização dos resultados obtidos. O estudo é restrito a um determinado grupo de indivíduos que, não constituindo representatividade da amostra como acontece no método quantitativo e, em função dos critérios do investigador, pode, a recolha de informação, ser passível de alguma subjetividade na sua interpretação. No entanto, os estudos de caso complementam as investigações baseadas em metodologias quantitativas, constituindo-se como instrumentos de aprofundamento ou de confirmação dos resultados obtidos através das análises estatísticas quantitativas.

Para Ludke e André (1986)

*“... o estudo de caso pode ser considerado como o estudo qualitativo típico e é caracterizado pela descoberta, (em que o investigador se baseia inicialmente em alguns princípios teóricos, mas continuamente acrescenta novos dados que vão surgindo, conferindo-lhe uma dinâmica flexível e adaptável ao seu plano de trabalho), pela interpretação contextual (em que existe a preocupação de estudar a organização tendo em consideração o meio em que está inserida); pela visão da realidade de uma forma aprofundada (destacando as inter-relações entre as diferentes situações existentes num determinado problema ou numa determinada organização); pela utilização de várias*

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

*fontes de informação (recolhendo dados quer a nível escrito, quer a nível oral, de diferentes pessoas ou diversas situações, utilizando entrevistas e questionários e observando direta ou indiretamente); ....” (1986: p 19).*

Assim sendo, a compilação dos diferentes dados pode ser comparada o que acrescenta credibilização ao processo de investigação.

Por ser um método que oferece diversas possibilidades de estudo, o que permite uma melhor e mais cuidada compreensão da realidade social e profissional, o estudo de caso é cada vez mais utilizado na investigação em educação, já que se baseia na importância dos diversos pontos de vista existentes na organização que estuda, na forma como o estudo é apresentado e ainda, na possibilidade de ser ao leitor a caber a generalização do estudo e não ao pesquisador.

O estudo de caso, segundo Carmo e Ferreira (1998), desenvolve-se em três fases:

*“... Primeiramente o investigador deverá definir o problema da investigação, o qual será, com frequência, proveniente da sua própria experiência.... Seguidamente formulará as questões de investigação....., acerca dos processos (porque é que algo acontece e como) e da tentativa de compreensão dos acontecimentos...” (1998: p 217).*

O modelo de investigação deste trabalho de pesquisa foi delineado como um estudo de caso organizacional em profundidade, baseado num agrupamento de escolas e elaborado de acordo com os princípios da metodologia do trabalho de campo. A recolha de dados foi feita através da observação direta, de questionários aos sujeitos atores e da análise documental do agrupamento de escolas. Pelo acima referido, conclui-se que a centralidade desta pesquisa se baseia, portanto, em atividades e procedimentos próprios da metodologia naturalista.

## 5.2 Justificação e pertinência da investigação

A constituição forçada de agrupamentos de escolas e a introdução da ETI nas escolas públicas do 1º ciclo são acontecimentos praticamente síncronos. As formas e modos como se caracterizaram as mudanças em cada grupo de escolas foi diferente porque diferentes foram também os seus atores e as opções diretivas de gestão emanadas por cada direção de agrupamentos.

No agrupamento de escolas de Alvide o processo de gestão das AEC partiu do princípio da apropriação e integração das mesmas por parte da direção, que, embora sem as realizar diretamente, as contextualizou enquanto “oferta” educativa legitimamente enquadrada na filosofia de atuação adotada para todo o ensino primário oferecido no agrupamento sob o lema “*Uma oferta educativa global de qualidade*”.

Para tal, e partindo de uma realidade nova e desconhecida, começou a direção do agrupamento por aferir sobre a sua nova identidade (como mais à frente se explicita) a partir da qual construiu um caminho de envolvimento e integração de todos os atores, alicerçado na implementação faseada no terreno de estratégias pedagógicas bem delineadas e definidas, geradoras de sinergias internas que pudessem dar origem a práticas pedagógicas estruturadas a partir dos saberes de cada um e aplicadas na cooperação entre todos os atores no tempo integral de funcionamento da escola.

### **5.3 Problema da investigação**

Apontado no Concelho de Cascais como “caso de sucesso” de integração dos atores das AEC na vida das escolas do 1º ciclo, questiona-se, neste trabalho, a pertinência da implementação de estratégias pedagógicas indutivas a essa integração, importando conhecer:

- A filosofia da ação e os pressupostos que lhe deram origem;
- As estratégias pedagógicas enquanto instrumentos estruturais que dão corpo à filosofia de ação;
- O grau de satisfação nos diversos atores;
- Os resultados da aplicação da filosofia de ação e as implicações que a sua aplicabilidade prática causou no quotidiano das escolas.

O objeto do presente estudo de caso pretende-se com várias problemáticas de partida:

- 1 Que pressupostos deram origem à filosofia de ação integradora do agrupamento de escolas de Alvide?
- 2 Na base de que critérios foram desenhadas as estratégias implementadas?
- 3 De que modo foram essas estratégias assimiladas e, sobretudo, como foram transpostas para a rotina escolar pelos diversos atores?
- 4 Que efeitos produziram as mesmas na qualidade das relações de no trabalho de articulação e aprendizagem em cada uma das escolas?
- 5 Como se adaptaram o agrupamento de escolas e os parceiros às sucessivas mudanças normativas?

#### **5.4 Objetivos da investigação**

Tendo em consideração que a problemática da ETI não foi encarada de modo consensual por parte dos diversos atores que nela trabalham a nível nacional, quer na sua gestão, quer na sua aplicação prática e desenvolvimento das atividades, muito por a mesma ter sido encarada, desde o seu início, como a imposição de “abrir” a escola a parceiros estranhos e desintegrados, considerou-se pertinente perceber o que levou um agrupamento de escolas a agir “contra a corrente” desde o início da sua formação no panorama desolador que foi a implementação da ETI em Portugal.

Assim, quer o objetivo geral deste estudo, quer os seus objetivos específicos, já abordados na questão da problemática, constituem-se:

##### **Objetivo geral:**

- Inferir sobre a influência das estratégias pedagógicas implementadas nas atividades de enriquecimento curricular pelo agrupamento de escolas de Alvide, junto dos diversos atores implicados e o sucesso da sua implementação.

##### **Objetivos específicos:**

- Conhecer os pressupostos deram origem à filosofia de ação;
- Conhecer os critérios que presidiram ao desenho das estratégias implementadas;
- Conhecer o modo como essas estratégias foram assimiladas e transpostas para a rotina escolar pelos diversos atores no terreno;
- Aferir sobre os efeitos produzidos pela implementação das estratégias nas relações de trabalho, de articulação e aprendizagem em cada uma das escolas;
- Saber como se adaptaram quer o agrupamento de escolas, quer os parceiros às sucessivas mudanças normativas.

## 5.5 Amostra

Antes do desenvolvimento do estudo, foram solicitadas autorizações para a realização do mesmo à direção do agrupamento de escolas, e, como referido, ao Ministério da Educação e Ciência através do Gabinete de Estatística. Obtidas as devidas autorizações, foram selecionadas as amostras, sendo as mesmas constituídas por:

- Do universo dos 272 alunos do 2º, 3º e 4º ano das três escolas do agrupamento, foi selecionada uma amostra de 140 alunos (51%) proporcionalmente repartidos, dos quais se receberam 127 inquéritos preenchidos (90,7%);
- Do universo de 42 professores (titulares e das AEC) das três escolas, foram selecionados todos (100%) e foram recebidos 39 inquéritos preenchidos (92,8%);
- Do universo de 8 coordenadores, foram selecionados todos (100%) e foram recebidos 9 inquéritos preenchidos (75%, tendo em conta que na segunda fase de aplicação o número de coordenadores foi reduzido para 5 o que só permitiu a entrega no total das duas fases de 13 inquéritos dos quais se receberam 9);
- Do universo de 12 assistentes operacionais, foram selecionadas todas (110%) e foram recebidos 6 inquéritos preenchidos (50%);
- Do universo dos pais e encarregados de educação dos alunos do 2º, 3º e 4º ano (272) foi considerada a mesma amostra de 140 equivalente à dos alunos e foram recebidos 130 inquéritos preenchidos (92,8%)
- Do universo das três entidades promotoras e parceiras, foram todas selecionadas e todas responderam.

A grelha seguinte sintetiza os universos da amostra bem como o número de inquéritos entregues e recebidos por cada grupo de atores.

Em números gerais, do universo de 604 atores dos vários grupos, foi escolhida uma amostra de 345 (57% do universo) e foram recebidos 301 inquéritos (87,2%).

No que à representatividade da amostra diz respeito, a validação dos resultados obtidos assentou na verificação das condições abaixo descritas para os

diferentes grupos. Assim, foram consideradas condições para a validação dos resultados dos inquéritos para os diferentes universos de inquiridos:

- No inquérito aos alunos, que a amostra fosse superior a 50% do universo total disponível e se verificasse a participação de alunos de todas as escolas;
- No inquérito aos professores, que a amostra fosse superior a 50% do universo total disponível e se verificasse a participação dos professores de ambos os grupos (titulares de turma e de AEC) das três escolas;
- No inquérito aos coordenadores que a amostra fosse superior a 50% do universo total disponível e se verificasse a participação dos coordenadores de ambos os grupos (escola e de AEC) das três escolas;
- No inquérito aos encarregados de educação, que a amostra fosse superior a 50% do universo total disponível e se verificasse a participação de encarregados de educação de todas as escolas;
- No inquérito aos assistentes operacionais, que a amostra fosse igual ou superior a 40% do universo total disponível e se verificasse a participação dos assistentes operacionais das três escolas.

**Grelha 20:** Universos da amostra

Escolas	EB1 Prof. Manuel Gaião			EB1/JI de Alvide			EB1 N.º4 de Cascais		
	Universo	Questionários		Universo	Questionários		Universo	Questionários	
		Entregues	Recebidos		Entregues	Recebidos		Entregues	Recebidos
Alunos 2º ano	37	20	18	15	10	5	17	10	10
Alunos 3º ano	39	20	15	44	20	19	18	10	10
Alunos 4º ano	42	20	18	41	20	20	19	10	10
<b>TOTAIS</b>	<b>118</b>	<b>60</b>	<b>51</b>	<b>100</b>	<b>50</b>	<b>44</b>	<b>54</b>	<b>30</b>	<b>30</b>
Professores titulares de turma	8	8	8	7	7	7	5	5	5
<b>TOTAIS</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>
Professores das AEC	9	9	9	9	9	6	4	4	4
<b>TOTAIS</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>
Coordenadores de escola *	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1
<b>TOTAIS</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
Coordenadores de terreno das AEC*	1/0	1/0	1/0	1/1	1/1	1/1	1/0	1/0	1/0
<b>TOTAIS</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
Coordenadores pedagógicos AEC*	1/1	1/1	1/1	1/0	1/0	1/0	0	0	0
<b>TOTAIS</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Auxiliares	6	6	2	3	3	2	3	3	2
<b>TOTAIS</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>
Pais e encarregados de educação	118	60	51	100	50	47	54	30	26
<b>TOTAIS</b>	<b>118</b>	<b>60</b>	<b>51</b>	<b>100</b>	<b>50</b>	<b>47</b>	<b>54</b>	<b>30</b>	<b>26</b>
SUB TOTAIS									
<b>TOTAIS</b>	<b>261</b>	<b>147</b>	<b>125</b>	<b>221</b>	<b>123</b>	<b>111</b>	<b>122</b>	<b>75</b>	<b>70</b>

Universo: **604** Total questionários recebidos: **301** \* os dois algarismos correspondem à primeira e segunda fase de aplicação dos questionários

## **5.6 Planeamento da recolha de dados e instrumentos utilizados**

Tendo em conta a particularidade e detalhe da informação necessária que permitisse uma aferição de qualidade investigativa para este trabalho, foram realizadas recolhas de dados, recorrendo a vários tipos de instrumentos, tendo-se, no entanto, preferenciado a recolha através de questionário.

No que à recolha de dados dos coordenadores diz respeito, este estudo de caso desenvolveu-se em duas fases distintas. Para os restantes atores, desenvolveu-se apenas numa primeira fase.

Depois de feita a aplicação dos questionários teste a uma amostra selecionada para avaliar sobre a sua consistência, clareza e rigor, durante os meses de Março e Abril de 2013, foram os mesmos melhorados e aplicados na sua versão final, numa primeira fase que ocorreu entre Janeiro e Fevereiro de 2014 e se reportou ao primeiro momento de evolução do quadro normativo na generalização da ETI (10 horas semanais de atividades) e, numa segunda fase (só aos coordenadores), compreendida entre Maio e Julho de 2015, que se reportou ao segundo momento de evolução do quadro normativo na generalização da ETI (5 horas semanais de atividades).

Foram utilizados os seguintes tipos de instrumentos na recolha de dados:

Análise documental,

Fundamental para completar as investigações em educação, exige que o investigador faça inferências sobre a problemática de estudo. Como refere Sousa (2009) "... a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência..." (2009: p 262). Deste modo, foram lidos os relatórios anuais dos coordenadores de escola e das entidades parceiras sobre as atividades de enriquecimento do currículo, tendo também sido disponibilizados os relatórios globais iniciais da direção do agrupamento de escolas à entidade promotora sobre a implementação das AEC no terreno.

Inquérito por questionário

A conceção e desenho dos questionários require do investigador cuidado na elaboração das questões já que não há qualquer esclarecimento aos respondentes por parte deste. Assim, os questionários devem ter coesão intrínseca e serem apresentados de forma lógica a quem a eles responde, com questões curtas, objetivas e fechadas de forma a não permitir ambiguidades.

Os questionários devem ser apresentados com uma pequena introdução no início do inquérito no qual se solicita a participação do inquirido e se explicita a temática do estudo.

Segundo Carmo e Ferreira (1998) duas questões devem ser tidas em consideração na elaboração dos questionários: “*o cuidado a ser posto na formulação das perguntas e a forma mediatizada de contactar com os inquiridos*” (1998: p 137).

As vantagens deste instrumento de recolha de dados compreendem: uma maior facilidade de análise e interpretação dos dados, maior rapidez na recolha obtida, economicamente mais acessível e possibilita a comparação das respostas de um modo mais fiável, permitindo a generalização dos resultados da amostra a toda a população.

Como desvantagens assinalam-se: as dificuldades na sua conceção e testagem, a aplicação a uma amostra limitada, que poderá obter um número reduzido de respostas podendo colocar, em certas situações, o próprio estudo em risco.

A elaboração e aplicação dos questionários passa, segundo Carmo e Ferreira (1998: pp 140 a147) por três fases:

A fase preliminar (o antes) que compreende, entre outras, as seguintes etapas:

- A construção das perguntas;
- A identificação do número adequado de perguntas;
- O tipo de questionário pretendido (fechado ou aberto);
- O cuidado na abrangência de todos os pontos a questionar;
- A pertinência relativamente à experiência do inquirido;
- A escolha da escala de atitudes que melhor permite ao investigador medir atitudes e opiniões dos inquiridos.

A fase do decorrer (o durante) compreende:

- A aplicação dos questionários teste para avaliar a sua clareza e rigor;
- Reformular se se verificar necessário;
- Aplicar à amostra escolhida.

A fase subsequente (o depois) compreende:

- Efetuar uma primeira leitura a fim de verificar a fiabilidade das respostas e codificar as respostas a questões abertas (se existirem);
- Aplicar o questionário;
- Analisar os dados.

Foram aplicados questionários aos alunos, professores (titulares de turma e AEC), coordenadores (pedagógicos das AEC e coordenadores de escola), assistentes operacionais nas EB1 e aos pais e encarregados de educação. Os inquéritos foram divididos por dimensões que pretenderam retratar as diversas áreas de influência do quotidiano das escolas.

Assim, para os alunos foram desenhados questionários incidindo em três dimensões, num total de trinta e cinco questões mais uma sobre as atividades mais e menos preferidas. Foi ainda decidido aplicar os questionários só aos alunos do 2º, 3º e 4º ano por poderem responder autonomamente às questões apresentadas e já terem pelo menos um ano de frequência nas AEC. Não foram aplicados questionários aos alunos do 1º ano por não saberem responder com autonomia e por ser o primeiro ano de contato com as atividades, não tendo ainda uma opinião formada sobre as mesmas; para os professores, optou-se por aplicar o mesmo questionário tanto a professores titulares de turma quanto a professores das AEC uma vez que as dimensões desenhadas se aplicavam, na sua maioria, a ambos. Os questionários incidiam sobre treze dimensões com um total de sessenta e cinco perguntas. Aos coordenadores, tanto de escola, como de AEC na escola, como pedagógicos das AEC (coordenadores das entidades parceiras que supervisionam pedagogicamente o trabalho desenvolvido quer pelos seus coordenadores de terreno, quer pelos seus professores) foram aplicados os mesmos questionários fundamentada nas mesmas premissas da aplicação universal aos professores. Os questionários dirigidos à coordenação

constituíam-se também por treze dimensões repartidas pelas setenta e sete questões que continha. Aos assistentes operacionais foram aplicados questionários de quatro dimensões com um total de trinta e duas questões. Finalmente aos pais e encarregados de educação foram aplicados questionários com cinquenta questões divididas por quatro dimensões. De salientar ainda que tanto os questionários dos professores como os questionários dos coordenadores continham uma segunda parte onde era inquirida a pertinência das estratégias pedagógicas implementadas. Partindo do pressuposto de que as dinâmicas criadas pela implementação das estratégias estariam mais relacionadas com o trabalho dos professores (titulares e das AEC) e dos coordenadores (todos), optou-se por se inquirir sobre as estratégias só a estes dois grupos de atores.

Com a aplicação dos questionários pretendeu-se aferir não só sobre a pertinência das estratégias pedagógicas, mas também sobre o quotidiano nas escolas e grau de satisfação de todos os seus atores.

A escala de resposta aos inquéritos fechados é do tipo Likert, com 5 possibilidades de respostas (“Discordo totalmente”, “Discordo”, “Não concordo nem discordo”, “Concordo”, “Concordo totalmente”), devendo os respondentes marcar a sua opção nos algarismos correspondentes.

Inquérito por questionário aberto, estes inquéritos foram desenhados para serem aplicados às diferentes instituições do processo de implementação da ETI no agrupamento de escolas: a entidade promotora das AEC (CMC) através do seu departamento de educação; a direção do agrupamento através do seu diretor e às entidades parceiras através dos seus diretores ou representantes. Os inquéritos foram desenhados em sete dimensões contendo um número de perguntas diferenciado para cada entidade.

Foi ainda solicitada em 2013 a autorização de aplicação dos inquéritos ao Ministério da Educação e Ciência através do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação tendo sido registada a solicitação no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar e aprovada a sua aplicação.

## **5.7 Procedimentos da recolha dos dados**

### **5.7.1 Técnicas de observação**

A observação constitui-se na deslocação presencial às escolas do 1º ciclo para observar as suas rotinas de funcionamento. Através de conversas informais com os seus atores, que sempre se mostraram colaborativos, obtiveram-se dados importantes para o decurso da investigação, complementando-a e enriquecendo-a.

Na observação, a finalidade era fazer o registo das características físicas das escolas bem como o registo das interações sociais e dos fatos ou situações observadas durante as visitas que contribuíssem para uma perceção mais completa do campo estudado.

Tendo como referência Bogdan e Biklen (1994), a observação centrou-se fundamentalmente na descrição dos sujeitos e num contexto restrito de espaço e tempo durante as visitas às atividades de enriquecimento curricular.

### **5.7.2 Técnicas de análise documental**

O agrupamento de escolas foi, em todos os aspetos, sempre colaborativo, facultando todos os relatórios e demais documentação para análise.

Foram lidos os relatórios anuais finais sobre o decorrer das AEC de todas as escolas bem como os dois primeiros relatórios anuais da direção sobre a implementação das AEC que eram enviados à entidade promotora. Com a aplicação de um registo próprio de avaliação de implementação concebido pela entidade promotora e preenchido pelos agrupamentos de escola em parceria com as entidades parceiras, estes relatórios perderam pertinência pelo que deixaram de ser elaborados.

Foram ainda disponibilizados outros documentos de relevo, nomeadamente o projeto educativo, os planos anuais de atividades e o regulamento interno para além dos conteúdos programáticos das atividades.

De salientar, neste campo, a também grande disponibilidade e cooperação quer da entidade promotora na explicação de qualquer dúvida surgida, quer das entidades parceiras, facto que muito contribuiu para o sucesso do estudo.

### **5.7.3 Técnicas quantitativas dos questionários**

Toda a análise dos dados foi feita em programas informáticos dedicados, bem como a construção dos gráficos a partir dos questionários.

Foi feita a análise de consistência interna dos questionários com o objetivo de verificar a fiabilidade dos mesmos. Para tal, foi efetuada a análise através do valor de Alfa de Cronbach que apresenta a seguinte escala de valores conforme referem Pestana e Gageiro (2005):

*“Esta medida estatística varia entre 0 e 1, sendo que a consistência interna é considerada Muito Boa se alpha superior a 0,9; Boa para alpha entre 0,8 e 0,9; Razoável se alpha entre 0,7 e 0,8; Fraca se alpha entre 0,6 e 0,7; Medíocre para alpha <0,6.” (Pestana & Gageiro, 2005).*

O grau de fiabilidade das respostas foi analisado, tendo-se verificado que todas as variáveis, com exceção das que aos questionários dos assistentes operacionais e dos alunos concerne, apresentaram um grau de consistência muito elevado, superior a 0,80, valor muito acima do valor de charneira de razoabilidade dos 0,70 (Cronbach, 2004).

Em relação ao resultado do grau de fiabilidade dos questionários dos alunos (0,61), tendo em conta que um número assinalável de alunos (33) frequentava o 2º ano da escolaridade, facto que contribuiu para a heterogeneidade do grupo, como afirma Thompson (2002):

*“... A mesma medida, quando administrada a uma amostra de sujeitos mais homogêneos ou mais heterogêneos produzirá scores com diferentes fiabilidades!”* (2002: p 839)

E, não tendo sido descartada a possibilidade de este grupo de alunos não conseguir interpretar corretamente algumas questões e, conseqüentemente dar respostas que não refletissem o que pensava ou sentia e, tendo, ainda, em conta que o objeto principal do estudo recai nos atores professores e coordenadores nas escolas por serem eles o veículo de adoção das estratégias pedagógicas, decidiu-se aceitar este valor como razoável para o estudo indicativo do contexto físico e social nas escolas e para o resultado sobre as áreas das AEC mais e menos preferidas pelos alunos, campo onde nos parece ter havido mais consistência nas respostas. Por outro lado, tomou-se como referência o que Davis (1964) refere quanto aos grupos de respondentes com mais de 25 indivíduos (no caso) para aceitar o valor em questão:

*“Previsão individual Acima de 0.75 Previsão para grupos de 25-50 indivíduos Acima de 0.5.”* (1964: p 24).

Por fim e em relação aos questionários dos alunos, refira-se que o pré-teste foi aplicado a um grupo heterogêneo restrito de doze alunos que incluía três alunos do 2º ano e que o grau de fiabilidade obtido confirmou a consistência dos questionários.

Em relação aos resultados do grau de fiabilidade dos questionários dos assistentes operacionais, apesar de ligeiramente abaixo do valor charneira de

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

0,70, por apresentar um valor muito próximo e, tendo em conta que as respostas podem ter sido dadas por impulso, aceita-se o valor do grau de fiabilidade como sendo adequado para os fins deste trabalho.

O quadro abaixo, reflete os valores de consistência interna dos diversos questionários:

**Grelha 21:** Consistência interna dos questionários

Questionários	Itens	Alpha de Cronbach	Estratégias	Itens	Alpha de Cronbach
Alunos	35	0,606503			
Professores	65	0,984570	2013	30	0,984570
Coordenadores	77	0,894378	2013	30	0,946550
Coordenadores			2015	30	0,941342
Assistentes operacionais	32	0,692895			
Pais e E. E.	50	0,913488			

Os questionários foram divididos em dimensões que, para além do que à ETI dizia respeito, também auscultaram os respondentes em dimensões ligadas ao ambiente social vivido nas escolas, às infraestruturas e à comunicação formal e informal.

Deste modo, para os alunos foram selecionadas as seguintes dimensões:

- Identificação;
- Continuidade pedagógica/Participação;
- Espaços/ambiente;
- AEC;
- Atividades que mais e menos gosto.

Tanto para os coordenadores como para os professores foram selecionadas as seguintes dimensões tendo em conta que a maioria dos coordenadores também é professor, diferenciando os seus questionários apenas no tipo de perguntas na dimensão coordenação e gestão pedagógica:

- Identificação;

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

- Filosofia de ação/implementação;
- Coordenação e gestão pedagógica;
- Espaços/Material;
- Supervisão;
- Atividades;
- Horários/tempos;
- Avaliação das/nas AEC;
- Comportamento/interesse;
- Contributo das atividades;
- Apoio ao Estudo;
- Pessoal não Docente;
- Comunicação/Clima;
- Relação Família/AEC.

O questionário também incluía a apreciação das estratégias pedagógicas implementadas por ano letivo na mesma escala de resposta das dimensões anteriores (1 a 5).

Para os assistentes operacionais foram selecionadas as seguintes dimensões:

- Identificação;
- Ambiente Pedagógico;
- Filosofia de atuação;
- AEC;
- Comunicação/Participação.

Para os pais e encarregados de educação foram selecionadas as seguintes dimensões:

- Identificação;
- Ambiente Pedagógico;
- Filosofia de atuação;
- AEC;
- Comunicação/Participação.

#### **5.7.4 Técnicas qualitativas dos questionários**

Os questionários de resposta aberta enviados às entidades promotoras e parceiros estruturavam-se em sete dimensões contendo cada uma delas mais de uma questão. Prevaleceram na elaboração de questionários qualitativos em detrimento de entrevistas os fatores tempo e disponibilidade dos envolvidos para a realização das entrevistas, incluindo por parte do pesquisador.

Assim, para a entidade promotora (CMC) foram selecionadas as seguintes dimensões:

- O papel da CMC enquanto entidade promotora do programa AEC e CASE;
- Envolvimento com os parceiros;
- Cooperação e trabalho da CMC com o Agrupamento de escolas de Alvide;
- A questão pedagógica nas AEC;
- As estratégias pedagógicas do Agrupamento de Escolas de Alvide para as AEC;
- Avaliação da implementação das estratégias no Agrupamento;
- A visão geral do Agrupamento e os planos e pretensões futuras.

Para as entidades parceiras foram selecionadas as sete seguintes dimensões:

- O papel da Organização parceira no desenvolvimento do programa AEC;
- Envolvimento com os parceiros;
- Cooperação e trabalho com o Agrupamento de escolas de Alvide;
- A questão pedagógica nas AEC;
- A questão das estratégias pedagógicas do Agrupamento de Escolas de Alvide para as AEC;
- Operacionalização e avaliação das AEC no Agrupamento;
- A visão geral da Organização e sua avaliação sobre implementação das AEC;
- Planos e pretensões futuras.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Para a direção do agrupamento de escolas foram selecionadas as seguintes dimensões:

- A constituição do Agrupamento e os programas das AEC e CASE;
- Implementação das estratégias pedagógicas no desenvolvimento das AEC;
- O envolvimento da Direção no planeamento, realização e avaliação do programa das AEC;
- O trabalho com os parceiros;
- O trabalho com o corpo docente;
- A relação com as famílias e encarregados de educação;
- A visão geral do Agrupamento e sua avaliação sobre implementação das estratégias pedagógicas nas AEC e planos e pretensões futuras.

## 5.8 Correlação e triangulação

Como afirma Sousa (2009) “... *correlacionar é procurar relações...*” (2009: p 303).

Assim, após a recolha dos dados obtidos pelos questionários, procedeu-se à correlação das variáveis encontradas, com o objetivo de tentar perceber se existia ou não qualquer forma de relação entre os resultados recolhidos.

A triangulação como método foi desenvolvida por Denzin (1970):

*“I conclude that no single method will ever meet the requirements of interaction theory... Because each method reveals different aspects of empirical reality, multiple methods of observation must be employed. This is termed triangulation. I now offer as a final methodological rule the principle that multiple methods should be used in every investigation, since no method is ever free of rival causal factors (and thus leads to completely sound causal propositions), can ever completely satisfy the demands of interaction theory.”*<sup>120</sup> (1970: p 25).

---

<sup>120</sup> “Concluo que nenhum método vai alguma vez satisfazer as exigências da teoria da interação ... Porque cada método revela diferentes aspetos da realidade empírica, devem ser empregues vários métodos de

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Ou, como afirma Sousa (2009), “...a triangulação possui o mérito de conferir um certo robustecimento à validade de uma investigação de carácter qualitativo...” (2009: p 173).

Já Flick (2005) refere que a triangulação dos dados

*“... pode ser um processo de enraizar o conhecimento obtido com os métodos qualitativos. Enraizar não significa, aqui, testar resultados, mas ampliar e completar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento. A triangulação é mais uma alternativa à validação que uma estratégia de validação de resultados e procedimentos...”* (2005: p 231).

O conceito de triangulação, enquanto técnica de validade qualitativa, acompanhou este trabalho de investigação com a utilização de uma variedade de técnicas de recolha de dados.

## **5.9 Análise dos dados**

A análise dos dados é uma das principais etapas do trabalho de investigação por ser, a partir da mesma que se encontram as respostas aos objetivos propostos para o estudo.

Depois de aplicados os questionários quantitativos, procedeu-se à elaboração de uma matriz dos dados obtidos através dos questionários no sentido de operacionalizar a sua análise do melhor modo.

Foram implicados neste processo os departamentos de matemática e das tecnologias de informação e comunicação (TIC) do agrupamento que colaboraram na análise dos dados obtidos nos questionários.

Para o efeito, foram usados os programas word e excell da Microsoft, tendo sido, neste último, desenhadas folhas de cálculo específicas contendo elementos de

---

*observação. Isto é denominado por triangulação. Eu sugiro como regra metodológica final, o princípio de que vários métodos devem ser usados em todas as investigações, uma vez que nenhum método é sempre livre de fatores causais rivais (e, assim, induzem a que pareçam proposições causais), e poderá satisfazer completamente as exigências da teoria da interação.”* (tradução livre do pesquisador).

informação necessários para a leitura e análise dos dados recolhidos. Na construção das folhas de cálculo e, tendo em consideração o tipo de informação que se queria obter, foram solicitados os seguintes campos informativos: o total de respostas; a média das respostas; o desvio padrão e a percentagem de incidência. Do conjunto de informações dadas pela análise dos dados, foram utilizadas para a apresentação deste trabalho as percentagens de incidência por resposta em cada dimensão.

No programa word foram elaborados os gráficos apresentados no trabalho.

Os questionários qualitativos foram desenhados em oito dimensões temáticas, cujas questões foram categorizadas dentro da mesma ordem de modo a se poder proceder à análise da frequência das respostas dadas pelos diversos atores em cada questão de cada dimensão.

Das oito dimensões dos questionários, foram selecionadas cinco para análise de correlação das suas respostas por o seu conteúdo ser considerado estruturante para os objetivos desta investigação.

Nesse sentido, foram identificadas e selecionadas as seguintes dimensões dos questionários qualitativos a serem correlacionadas: “Envolvimento com os parceiros”; “Cooperação e trabalho com o agrupamento de escolas de Alvide”; “A questão pedagógica nas AEC”; “As estratégias do agrupamento de escolas de Alvide para as AEC”; “A avaliação da implementação das estratégias no agrupamento”.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

## **Capítulo VI**

### **Caracterização do campo de investigação**

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

## 6. O agrupamento de escolas de Alvide e a sua contextualização geográfica, social e educativa

**Imagem 1:** Exterior da escola sede do agrupamento<sup>121</sup>



O agrupamento de escolas de Alvide foi homologado por Despacho do Diretor Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT), datado de 4 de abril de 2007.

É um Agrupamento Vertical, com sede na escola secundária 2,3 de Alvide, anteriormente designada por escola secundária de Alvide. A escola-sede localiza-se em Alvide, a 2 km do centro da Vila de Cascais, e integra-se na freguesia de Alcabideche.

São áreas de influência das escolas do agrupamento as seguintes: Alvide, Fontainhas, Pai do Vento, Amoreira, Cascais, Alcoitão e Alcabideche.

O agrupamento é constituído por 4 estabelecimentos, distribuídos pelas freguesias de Alcabideche e Cascais-Estoril: a Escola-Sede (ES 2,3 de Alvide),

---

<sup>121</sup> Foto de António San.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

a Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância de Alvide (EB1/JI de Alvide), a Escola Básica do 1º Ciclo nº 4 de Cascais (EB1 nº4 de Cascais) e a Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância Professor Manuel Gaião (EB1/JI Prof. Manuel Gaião); esta última escola está distribuída por dois edifícios, a cerca de 500 m um do outro.

As duas primeiras situam-se na freguesia de Alcabideche e as outras duas na freguesia de Cascais-Estoril.

A distância máxima, de 1,6 km, verifica-se entre a escola-sede e a escola básica do 1.º ciclo Professor Manuel Gaião (Edifício B no mapa). A baixa dispersão física existente é um fator facilitador para o bom funcionamento do agrupamento; no entanto, a nova realidade de “Agrupamento” afetou de forma substancial, todas as escolas que o integraram, sobretudo ao nível dos recursos humanos com reflexos na gestão dos seus funcionamentos.

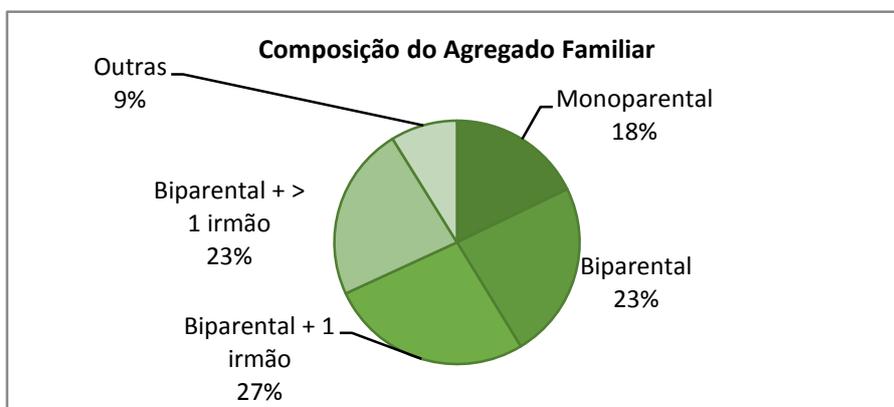
Todas as salas das escolas básicas do 1º ciclo estão equipadas com quadros interativos e computador, possuem sala de professores, sala de apoio e sala de arrumos. Apesar de disporem de um espaço de biblioteca, apenas a EB1/JI de Alvide está integrada na Rede de Bibliotecas Escolares, a par com a biblioteca da escola-sede.

No que diz respeito à alimentação, todas fornecem refeições ali confeccionadas aos alunos, pois possuem refeitório com exceção da EB1 nº 4 de Cascais que apenas tem copa para aquecimento das refeições.

A população escolar é constituída por cerca de 1200 alunos (dados de 2013/14) distribuídos pelos vários ciclos de escolaridade, do pré-escolar ao 12º ano, com uma significativa diversidade cultural: nos últimos 5 anos, cerca de 16,5% da população escolar do agrupamento é de origem cultural não portuguesa, predominando as culturas de origem de PALOP e do Brasil.

O quadro seguinte apresenta os dados referentes à Composição do Agregado Familiar, resultantes dos inquéritos feitos pelo próprio agrupamento aos alunos e famílias.

**Gráfico 15:** Composição do Agregado Familiar<sup>122</sup>



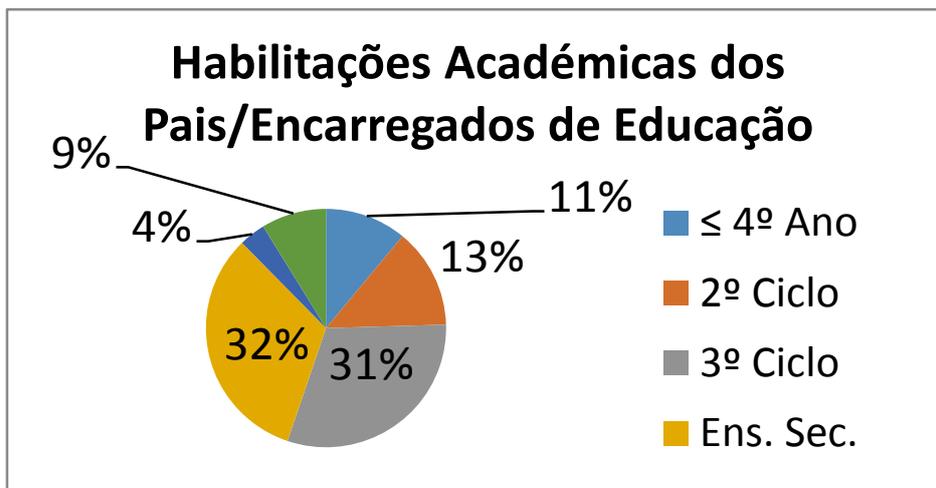
“Da análise dos dados constata-se que a estrutura do Agregado Familiar Biparental e as suas variantes, com ou sem irmãos, é a preponderante e com valores relativamente homogêneos entre estas. As outras duas estruturas apresentam no seu conjunto valores semelhantes aos das estruturas familiares mais tradicionais (26,6%).” (In Projeto educativo: p 11).

Quanto às habilitações académicas dos pais e encarregados de educação, constata-se:

“... uma predominância dos pais com Habilitações Académicas com o terceiro ciclo do ensino básico ou com o ensino secundário, com valores muito semelhantes e distribuição homogênea em todos os níveis de ensino dos seus educandos. São ainda significativos os valores encontrados para os pais com Habilitações Académicas até ao sexto ano de escolaridade. No entanto, os dados parecem apontar para um aumento do nível das Habilitações Académicas que frequentam os primeiro e segundo ciclos de escolaridade. Tal situação poderá dever-se ao facto de serem pais mais jovens, com um maior investimento nos seus percursos académicos e de formação.” (Idem: p 12).

<sup>122</sup> Fonte: Projeto educativo do agrupamento. (Consultado entre 2013 e 2015).

**Gráfico 16:** Habilitações académicas dos pais e encarregados de educação<sup>123</sup>



No agrupamento de escolas de Alvide tem vindo a aumentar o número de alunos com necessidades educativas especiais (de 53 alunos no ano letivo de 2011-2012 para 65 no ano 2012-2013 e para 78 no ano 2013-2014), podendo as causas deste aumento estarem relacionadas com a consolidação de mecanismos de referenciação mais precoce. No entanto, o número de professores do ensino especial não tem sofrido a mesma alteração exigida pela situação. Regista-se que para o ano letivo 2015-2016 foram colocados no quadro do agrupamento 6 professores de educação especial quando as necessidades apontavam para 8.

**Grelha 22:** Número de professores do ensino especial<sup>124</sup>

Professores de Educação Especial	Ano Letivo 2011/2012	Ano Letivo 2012/2013	Ano Letivo 2013/2014
Nº de Professores do Quadro do Agrupamento	2	2	2
Nº de Professores contratados e/ou destacados	2	2	3
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

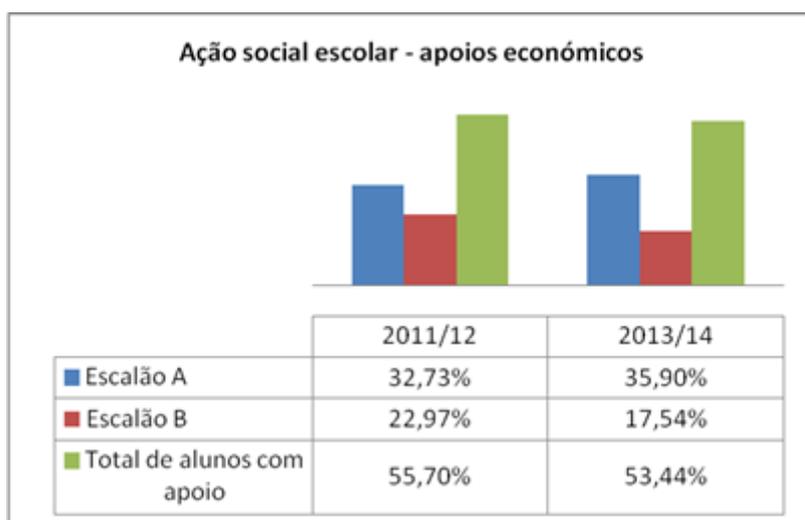
<sup>123</sup> Idem.

<sup>124</sup> Idem.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

A Ação Social Escolar (ASE) apoia mais de metade dos alunos do agrupamento, apesar da alteração recente às regras de apoio social, facto que indicia claramente uma população maioritariamente saída de um estrato socioeconómico médio baixo ou baixo:

**Gráfico 17:** Ação Social Escolar<sup>125</sup>



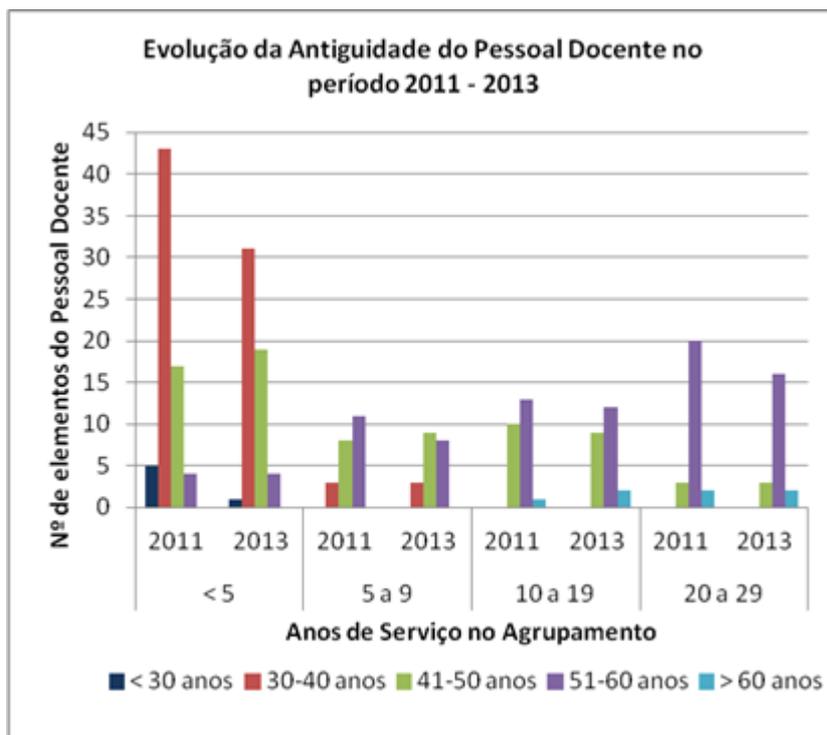
O corpo docente do agrupamento é relativamente estável e conta com professores com experiência profissional significativa como demonstra o quadro abaixo:

---

<sup>125</sup> Idem.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Gráfico 18: Corpo docente<sup>126</sup>



“Regista-se uma manifesta tendência para o envelhecimento do corpo docente no nosso agrupamento e conseqüente aumento do número de professores mais jovens. Este decréscimo também se regista no número total de docentes. O aumento da carga horária, através da diminuição de reduções de horas por cargos e outras funções, pode explicar este facto.” (Idem: p 14).

Quanto ao corpo não docente, verifica-se a mesma escassez dos meios humanos sentida pela generalidade dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas do país.

“Tem vindo a registar-se uma redução de efetivos do pessoal não docente, apesar de o número total real não ter decrescido. No entanto, numa análise atenta do quadro, verificamos que o número de assistentes operacionais e administrativos pertencentes ao quadro / com Contrato Individual de Trabalho (CIT) decresceu de forma drástica, enquanto o número de contratados “a horas” (contratos feitos com o máximo de 4 horas diárias) aumentou significativamente.” (Idem: p 15).

<sup>126</sup> Idem.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

**Grelha 23:** Corpo não docente (inclui a psicóloga e orientadora escolar)<sup>127</sup>

Vínculo	Não Docentes *			
	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Quadro	26	24	26	22
Termo	2			
CIT		11	11	11
Outros	9	12	9	14
<b>Totais</b>	<b>37</b>	<b>47</b>	<b>42</b>	<b>47</b>

A oferta educativa do agrupamento tem por base a caracterização da população escolar:

*“A caracterização da população escolar revela dados fundamentais que têm de ser equacionados na elaboração e concretização deste Projeto Educativo: os ainda baixos índices de escolaridade dos Pais/Encarregados de Educação e a predominância do setor terciário, no domínio profissional; o número de alunos com outras nacionalidades. Também o elevado número de alunos carenciados tem repercussões nas dinâmicas funcionais, nomeadamente na oferta curricular.*

*O Agrupamento tem, por isso, procurado ativamente oferecer Cursos que deem resposta às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos e às necessidades do meio envolvente, procurando rentabilizar recursos humanos e físicos.”*  
(Idem: pp 16 e 17).

Tendo em conta o acima transposto, a oferta educativa do agrupamento consubstancia-se na oferta curricular e na extracurricular. A oferta curricular compreende as seguintes opções:

Cursos orientados para o prosseguimento de estudos:

- Física e Química;
- Biologia e Geologia.

---

<sup>127</sup> Idem.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Cursos vocacionais:

- Eletrónica;
- Informática;
- Multimédia.

Cursos profissionais do nível 4:

- Animação Sociocultural;
- Eletrónica, Automação e Comando;
- Gestão de Equipamentos Informáticos.

A oferta extracurricular é operacionalizada nos tempos das AEC nas escolas do 1º ciclo e nos tempos da AAAF nos jardins-de-infância do agrupamento:

*“Todas as escolas do 1º ciclo têm oferecido Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), gratuitamente, a partir das 15h30m. Até ao ano letivo de 2012/13, a oferta semanal era de dez horas e as áreas abrangidas eram as seguintes: Expressões Físico-Desportivas, Expressões Artísticas, Ensino da Música, Inglês e Apoio ao Estudo. Apenas este último era assegurado pelo Professor Titular da Turma. Já em 2013/14, a oferta semanal foi reduzida para metade, abrangendo todas as áreas anteriormente referidas, à exceção do Inglês e do Apoio ao Estudo.*

*Nos JI, existem alternativas de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), mediante pagamento, entre as 15h30m e as 18h.*

*Todas estas atividades são promovidas pela CMC e dinamizadas por parceiros e têm tido larga adesão por parte dos alunos (a frequência ronda uma média de 95%).” (Idem: pp 17 e 18).*

Na Oferta Complementar do 1º ciclo, o Agrupamento tem desenvolvido, nos vários anos de escolaridade, projetos potenciadores das capacidades dos alunos e estimuladores da sua criatividade, nomeadamente, nas áreas da Educação para a Saúde (1º ano), da Escrita Criativa (2º ano), do Empreendedorismo (3º ano) e do Projeto Europeu Comenius de que o agrupamento é coordenador europeu já que foi um projeto concebido e submetido pelo próprio agrupamento (4º ano); na Oferta Complementar do 2º Ciclo, a escola oferece Formação Cívica.

No que diz respeito à Oferta de Escola, prevista na matriz curricular do 3º ciclo, o Agrupamento propõe Dança, Oficina de Teatro, Música ou Educação Tecnológica.

Em termos de parcerias estratégicas, foram estabelecidos diversos protocolos com uma rede de Empresas e Instituições das áreas dos Cursos ministrados, seja para a realização da formação em contexto de trabalho dos alunos dos diferentes cursos profissionalizantes (Profissionais e Cursos de Educação e Formação), seja para o desenvolvimento de ações no âmbito da formação cívica, da educação para a saúde, educação especial e orientação escolar e profissional.

No que aos resultados das aprendizagens diz respeito, optou-se por só fazer referência neste estudo aos resultados do ensino básico uma vez que o objeto de investigação é a ETI que se desenvolve somente no 1º ciclo. Assim, verifica-se da análise do quadro, feita pelo agrupamento, que

*“..., no ano letivo 2012/13, se verificou uma descida dos resultados nas duas disciplinas em apreço, para o Ensino Básico, com exceção da disciplina de Matemática do 4º ano, em que os resultados sofreram um grande aumento, tendo atingido os 50%.*

*Como, de uma forma geral, se verificou uma ligeira tendência na subida dos resultados, e atendendo ao que se propõe este projeto educativo, decidiu-se perspetivar para a sua vigência os valores constantes no mesmo quadro.” (Idem: p 20).*

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

**Grelha 24:** Análise dos resultados das aprendizagens no ensino básico<sup>128</sup>

	2011/12		2012/13		2013/14		2014/15		2015/16		2016/17	
	LPO/ POR	MAT	POR	MAT	POR	MAT	POR	MAT	POR	MAT	POR	MAT
4º ano	60,3%	27,8%	43,5%	50%	58,5%	45,1%	59	46,0	59,5	46,5	60	47,0
6º ano	53,4%	45,6%	52%	31%	54,2%	39,8%	54,5	40,5	55	41,0	55,5	41,5
9º ano	58,8%	45,1%	35,4%	32,3%	47,6%	44%	48	44,5	49	45,0	50	45,5

Quanto ao abandono escolar, a taxa do mesmo em relação ao 1º ciclo é nula conforme quadro elaborado pelo agrupamento:

**Grelha 25:** Taxa de abandono escolar<sup>129</sup>

	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017
1º ciclo	0%	0%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
2º ciclo	0,44%	3,62%	2,31%	2,30%	2,15%	2,00%
3º ciclo	2,53%	1,94%	0,96%	0,95%	0,90%	0,85%
Secundário	1,32%	2,72%	3,5%	3,25%	3,15%	3,00%

“A taxa de abandono escolar tem sido nula no 1.º ciclo, aumentou no 2.º ciclo, no biénio 2011/2013, verificando-se uma ligeira melhoria no ano letivo 2013/2014. No 3.º ciclo, regista-se uma tendência para a redução do abandono. No ensino secundário, a taxa de abandono aumentou no triénio 2011/2014. As projeções apresentadas, vão no sentido de estabilizar e/ou diminuir a tendência de abandono.” (Idem: p 22).

<sup>128</sup> Idem.

<sup>129</sup> Idem.

Com o objetivo de se poder ver o perfil do agrupamento na totalidade, também se transcreve de seguida a análise SWAT feita pelo próprio:

**Grelha 26:** Análise SWAT do agrupamento<sup>130</sup>

<b>PONTOS FORTES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bom ambiente educativo no Agrupamento, em termos de relações pessoais e profissionais;</li> <li>• A maioria dos professores do Agrupamento é do quadro;</li> <li>• Esforço efetivo, por parte dos Diretores de Turma / Professores Titulares de Turma e outros docentes no acompanhamento do percurso escolar dos alunos;</li> <li>• Efetiva resposta a alunos com dificuldades de aprendizagem e respostas diferenciadas a alunos com Necessidades Educativas Especiais;</li> <li>• Aposta na diversificação de uma oferta educativa adequada às necessidades educativas dos alunos;</li> <li>• Existência de duas Bibliotecas Escolares bem equipadas;</li> <li>• Os projetos e as atividades desenvolvidas, algumas com repercussão na comunidade, reforçam os conteúdos curriculares;</li> <li>• Larga experiência no capítulo da formação profissional em:             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Animação sociocultural;</li> <li>✓ Eletrónica e automação;</li> <li>✓ Informática.</li> </ul> </li> <li>• Boas relações com a CMC, o ACES de Cascais, o tecido empresarial local e outros parceiros.</li> </ul>
<b>PONTOS FRACOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades na aquisição e aplicação de competências nos domínios do Português e da Matemática;</li> <li>• Articulação insuficiente entre os diversos ciclos e níveis de ensino;</li> <li>• Pouca partilha de experiências entre Departamentos e ausência de divulgação de boas práticas;</li> <li>• Tendência para a replicação dos baixos níveis de escolarização dos Pais e Encarregados de Educação, com o conseqüente abandono escolar precoce;</li> <li>• Indisciplina e dificuldade no cumprimento de regras elementares, agravados por um insuficiente acompanhamento, por parte dos Pais e Encarregados de Educação;</li> <li>• Falta de motivação para uma aprendizagem sistematizada;</li> <li>• Necessidade de ofertas educativas diversificadas;</li> <li>• Frequente indisponibilidade dos docentes do Quadro para lecionar turmas de percursos profissionalizantes;</li> <li>• Baixo volume de formação nos cursos profissionais;</li> <li>• Inexistência de elementos de acompanhamento dos alunos pós-formação;</li> <li>• Défice na participação na vida escolar/processo educativo dos alunos pelos Pais e Encarregados de Educação;</li> <li>• Tendência para Associações de Pais e de Estudantes pouco intervenientes no processo educativo;</li> <li>• Amplos espaços exteriores sem segurança e vigilância adequadas.</li> </ul>

<sup>130</sup> Idem.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

<b>OPORTUNIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existência de alunos vocacionados para percursos profissionalizantes;</li> <li>• Aposta do Governo no ensino profissionalizante;</li> <li>• Aumento do ensino obrigatório para 12 anos;</li> <li>• Existência de condições para aumentar o número de turmas;</li> <li>• Plano de desenvolvimento regional aponta como prioridades de desenvolvimento:             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Criação de oportunidades de formação profissional adequadas;</li> <li>✓ Programas de incremento do empreendedorismo social para criação de postos de trabalho;</li> <li>✓ Alargamento do número de vagas em empresas de inserção;</li> </ul> </li> <li>• Atualização mensal da página WEB para divulgação do Agrupamento;</li> <li>• Dar visibilidade aos projetos/atividades existentes nas escolas do Agrupamento;</li> <li>• Divulgação de eventos para os <i>media</i>;</li> <li>• Estabelecimento de parcerias com outras entidades;</li> <li>• Dinamização de projetos de interação com o meio envolvente e com a União Europeia</li> <li>• Oferta à comunidade das instalações para atividades/eventos</li> </ul>
<b>AMEAÇAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localização das escolas do Agrupamento num contexto socioeconómico maioritariamente médio/médio baixo, com mais de metade da população discente subsidiada;</li> <li>• Grande incidência de famílias com acompanhamento deficiente do percurso escolar dos alunos, o que se traduz frequentemente na necessidade de intervenção da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e Equipa de Crianças e Jovens da Segurança Social (ECJ);</li> <li>• Colocação tardia de professores contratados, o que coloca em risco os percursos profissionalizantes;</li> <li>• Fraco (re)conhecimento público da qualidade do trabalho realizado, o que se traduz na pouca atratividade do Agrupamento;</li> <li>• Existência de escolas públicas e privadas a apresentarem oferta formativa de nível 4;</li> <li>• Ausência de subsídio de deslocação para os alunos dos cursos profissionais;</li> <li>• Financiamento insuficiente para aquisição e/ou manutenção de equipamentos.</li> </ul>

### **6.1. O projeto educativo do agrupamento**

O projeto educativo do agrupamento de escolas de Alvide é o documento orientador das políticas educativas implementadas no agrupamento e aponta os valores e princípios orientadores, define os eixos estratégicos, as áreas de intervenção, os objetivos específicos (orientadores das estratégias a seguir), as estratégias e as metas/produtos que permitem verificar a consecução dos objetivos delineados em consonância com a especificidade do Agrupamento.

Em termos de visão, o agrupamento pretende ser reconhecido pelo papel desempenhado na educação e formação dos seus alunos e pelo seu contributo para o desenvolvimento da comunidade onde se insere.

Como missão o agrupamento, tem o objetivo de promover o sucesso individual dos seus alunos e garantir um núcleo central de competências adequado à sua entrada no mercado de trabalho, propõe-se também desenvolver e adequar a sua política educativa às mudanças ocorridas na sociedade e no sistema educativo.

Como valores e princípios, o projeto educativo adota três grandes dimensões (pilares) em que se alicerça:

1. Individual – o respeito por si (a questão da personalidade, do caráter, da autoestima);
2. Social – o respeito pelo outro individual (a questão da diferença) e o respeito pelo outro coletivo (a questão da regra social, das instituições e das suas hierarquias);
3. Ambiental – o respeito pela Natureza que nos envolve, pelo que dela desfrutamos, pelo que dela utilizamos para a nossa vivência e pelo que ela nos garante no nosso ambiente de trabalho e de lazer.

Como pressupostos de uma educação para:

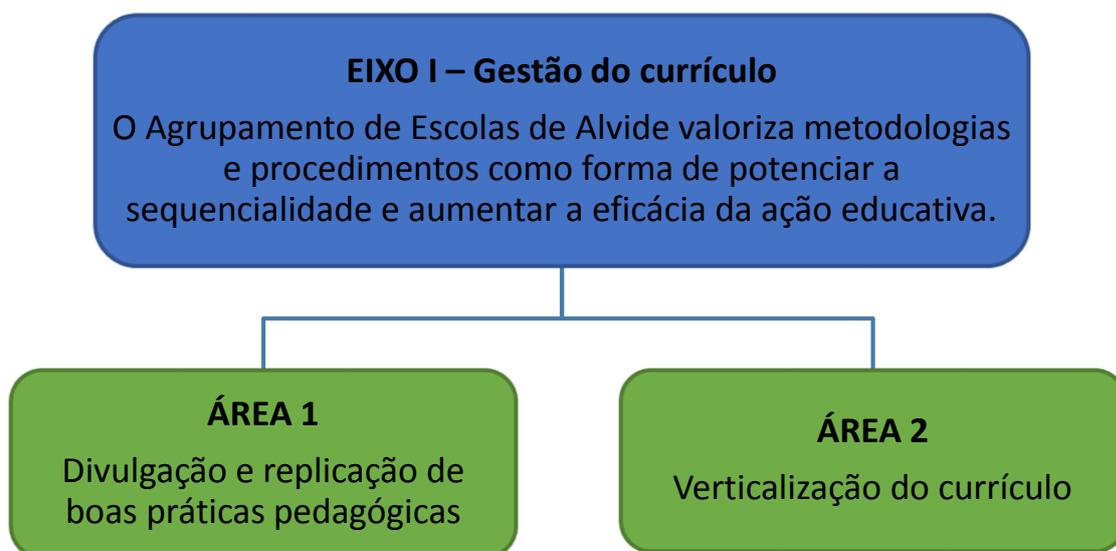
- A autonomia;
- A cidadania;
- O respeito pela diferença;

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

- A solidariedade e a cooperação;
- A tolerância e a responsabilização;
- A saúde e o bem-estar;
- A integração no mundo do trabalho.

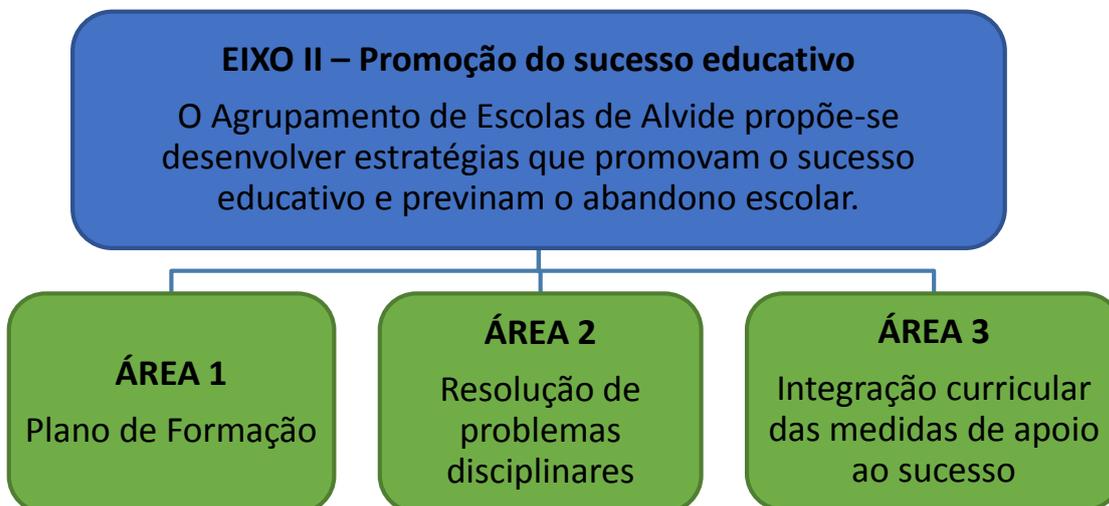
Com vista a dotar os alunos de competências que aumentem a sua empregabilidade, o agrupamento assume um conjunto de prioridades orientadas para a melhoria da qualidade das aprendizagens, enquadradas em 5 eixos estratégicos para os quais foi desenhado um conjunto de objetivos, estratégias de implementação e metas/produtos, aplicáveis até ao final do período de vigência do projeto educativo em 2017:

**Gráfico 19:** Eixo estratégico I<sup>131</sup>

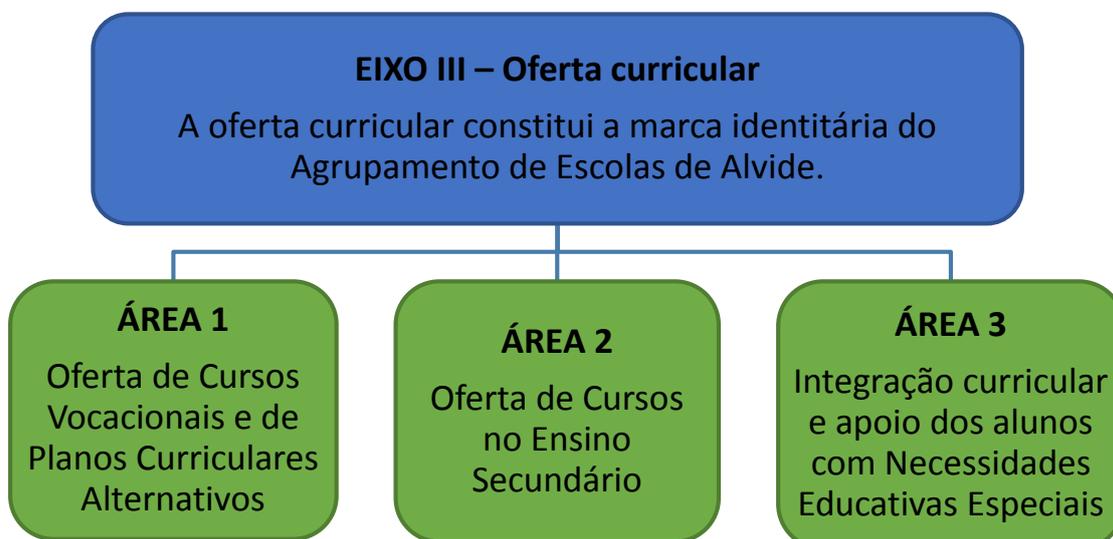


<sup>131</sup> Idem.

**Gráfico 20:** Eixo estratégico II<sup>132</sup>



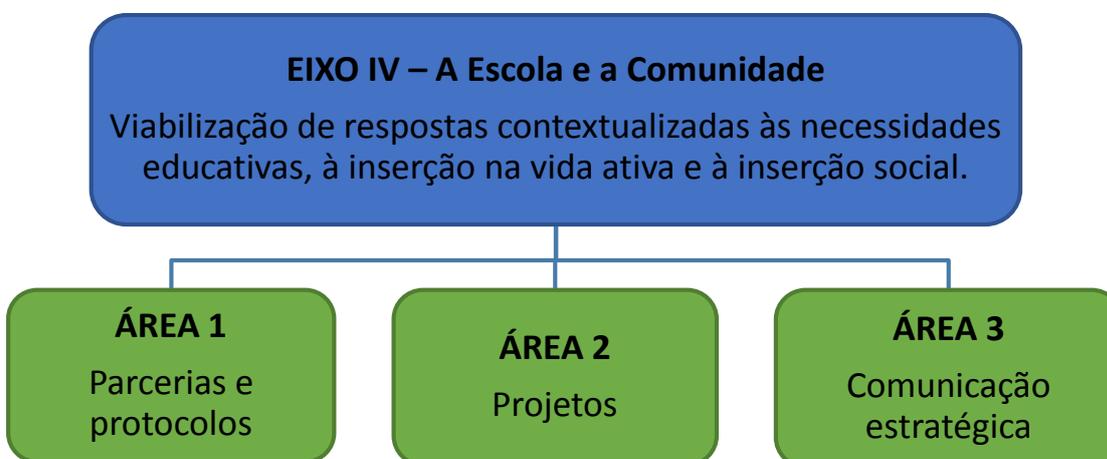
**Gráfico 21:** Eixo estratégico III<sup>133</sup>



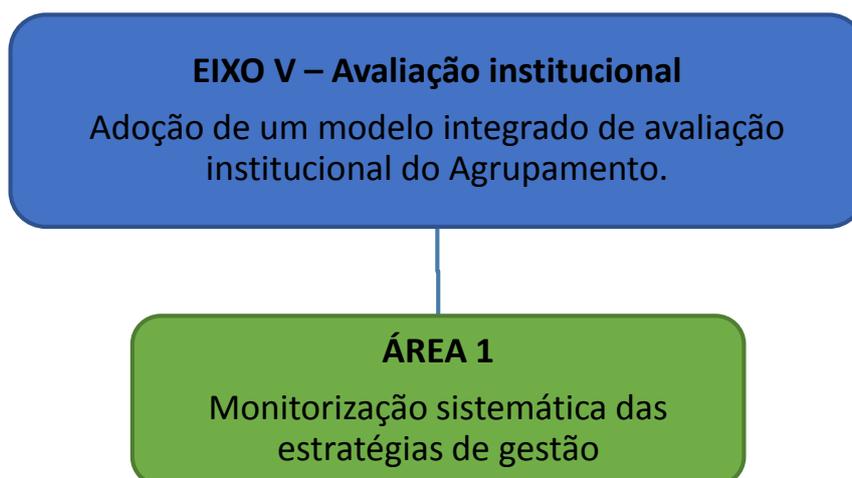
<sup>132</sup> Idem.

<sup>133</sup> Idem.

**Gráfico 22:** Eixo estratégico IV<sup>134</sup>



**Gráfico 23:** Eixo estratégico V<sup>135</sup>



O processo de avaliação constitui-se parte integrante do projeto educativo e é operacionalizado através do Plano Anual de Atividades pelos Departamentos, Áreas Disciplinares, Conselhos de Turma, Docentes Titulares de Turma e pela atividade de cada elemento da Comunidade Escolar.

O acompanhamento do processo de avaliação é efetuado por uma equipa de trabalho nomeada pelo Conselho Pedagógico, subdividida em 5 grupos de trabalho de acordo com o número dos eixos estratégicos definidos, que elabora

<sup>134</sup> Idem.

<sup>135</sup> Idem.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

um relatório anual a ser analisado pelo Conselho Pedagógico e posteriormente submetido à aprovação do Conselho Geral.

Os órgãos de gestão do agrupamento são constituídos:

- Pelo conselho geral;
- Direção;
- Conselho pedagógico;
- Conselho administrativo.

## 6.2. A direção do agrupamento

**Imagem 2:** Logotipo do agrupamento de escolas de Alvide



Ao ser constituído, o agrupamento de escolas de Alvide foi empossado com uma Comissão Executiva Provisória de que faziam parte três dos já membros da anterior Comissão Executiva da até então escola 2, 3 com secundário de Alvide.

Este facto constituiu uma mais-valia em termos de conhecimento da realidade da EB 2, 3 com secundário e da continuidade da gestão escolar sem grandes sobressaltos. A equipa foi reforçada com dois elementos vindos do ensino pré-escolar e do 1º ciclo que acrescentaram conhecimento com a sua anterior experiência nos domínios dos novos ciclos de ensino que agora integravam o agrupamento (pré-escolar, 1º e 2º ciclos).

No decurso da eleição para um diretor, ficou a mesma constituída por quatro elementos (sendo três da nomeação direta do diretor eleito): um diretor, um subdiretor e dois adjuntos da direção, tendo sido o trabalho de gestão escolar, distribuído por todos.

Desse modo, ao diretor compete emanar, aplicar e supervisionar as decisões adotadas para a gestão escolar de todo o agrupamento, estando a cargo do subdiretor as questões relacionadas com o ensino pré-escolar e o 1º ciclo onde se inclui a gestão da ETI por parte da direção e nos adjuntos da direção foi delegado todo trabalho de gestão do 2º e 3º ciclo e do ensino secundário.

Pela observação feita, a direção é coesa, laboriosa e empenhada. O ambiente de trabalho é descontraído e, apesar da pressão diária com os vários assuntos, tem por lema ser *“uma direção de porta aberta”*. O sentido advém do facto de

nunca se recusarem a receber quem quer que seja que pretenda com os seus membros falar e “literalmente” tem sempre a porta aberta.

Foi a partir da direção que saíram todas as estratégias pedagógicas implementadas na ETI com o aval do conselho pedagógico e do conselho geral.

Por lema, a direção adotou o princípio de que as atividades da ETI, ao serem enriquecedoras do currículo, deveriam ser consideradas como oferta educativa e os seus professores recebidos nas escolas enquanto membros de pleno direito da comunidade docente.

Desde o seu primeiro ano de existência, e ainda com a comissão executiva provisória, que duas das principais medidas integradoras foram tomadas no seio da direção enquanto estratégias estruturantes da implementação da ETI no agrupamento:

- A categorização de todos os profissionais docentes da escola por “professor” (num quadro generalizado em Portugal, nos primeiros anos de implementação da ETI os professores das AEC eram referidos como “monitores”) o que incutiu o sentido de respeito e de pertença à comunidade escolar;
- A proibição da escolha de atividades avulsas por parte dos encarregados de educação que se comprometiam na frequência de todas as AEC a tempo inteiro pelos seus educandos aquando da inscrição (durante um longo período de tempo, estava generalizada a ideia de que as AEC não eram de frequência obrigatória e que podiam ser escolhidas as atividades ou os dias de frequência ao sabor das necessidades ou do desejo das famílias, facto que veio a ser mais tarde legislado no sentido da observação do regime de faltas também nas AEC) o que potenciou o valor acrescentado que as AEC representavam para a formação harmoniosa dos alunos que as frequentassem.

Por último, de referir toda a colaboração e cooperação sempre prestada pelos membros da direção durante a elaboração desta investigação, incluindo as devidas autorizações e o apoio nas explicações pedidas.

### **6.3. Caracterização da população estudantil do agrupamento**

Como já referido no anterior ponto sobre o projeto educativo, a população estudantil do agrupamento de escolas de Alvide é maioritariamente constituída por alunos provenientes da classe média e média baixa, que vive nos bairros adjacentes às escolas do agrupamento marcadamente de extrato socioeconómico médio-baixo, de fracos recursos académicos e profissionais e, na sua maioria, apresentam-se integrados em famílias estruturalmente biparentais.

Devido às condições socioeconómicas da sua proveniência e, com o agravar da crise económica e social no país, mais de metade dos alunos são apoiados pela ação social escolar, nomeadamente no que às refeições e ao material escolar diz respeito.

Em termos etários os alunos distribuem-se genericamente pelas faixas dos 4 aos 6 anos no ensino pré-escolar, dos 6 aos 10 no 1º ciclo, dos 10 aos 12 no 2º ciclo, dos 12 aos 15 no 3º ciclo e dos 15 aos 18 no ensino secundário.

Como referido, cerca de 16% dos alunos são de proveniência estrangeira e destes uma grande percentagem é constituída por alunos oriundos dos países de expressão oficial portuguesa com destaque para o Brasil e Cabo Verde, embora também se verifique uma percentagem significativa de alunos provenientes dos países da Europa oriental.

Uma crescente percentagem dos alunos apresenta necessidades educativas especiais tendo sido implementados mecanismos de referenciação precoce dos casos assinalados pelos professores titulares de turma e dos educadores do ensino pré-escolar que, tendencialmente, tendem a promover desde logo o apoio às necessidades particulares de cada caso.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

#### **6.4. A Escola Básica do 1º ciclo com Jardim de Infância Professor Manuel Gaião**

**Imagem 3:** Interior da EB1/JI Professor Manuel Gaião<sup>136</sup>



##### **6.4.1 O meio**

A EB1/JI Professor Manuel Gaião deve o seu nome ao antigo professor primário que lecionou na escola (então N° 2 de Cascais) até à reforma.

Insera-se no bairro das Fontainhas na freguesia de Cascais, onde se estabeleceu uma população virada para o comércio e serviços.

A escola é frequentada por uma população estudantil oriunda dos quarteirões envolventes constituídos maioritariamente por habitação social caracterizada socioeconomicamente por baixos recursos.

---

<sup>136</sup> Foto de António San.

#### **6.4.2 Os espaços**

Num caso atípico nas escolas primárias portuguesas, a EB1/JI é composta por 2 edifícios de plano centenário, separados no espaço geográfico por cerca de 500m. Quando foi construída, os edifícios funcionavam com os alunos divididos entre ambos, por sexo. Com capacidade para 8 turmas, leciona no ano letivo 2015-2016 somente a 6 devido à queda demográfica acentuada em Portugal e às medidas legislativas que aumentaram o número de alunos por turma no 1º ciclo (de 24 até 2010 para 25 em 2012 e 26 em 2013). As salas livres (uma em cada edifício) foram reestruturadas em biblioteca e sala de apoios.

Cada edifício dispõe de 4 salas de aula, todas equipadas com quadros interativos e computador. O refeitório é de confeção própria e situa-se no edifício A o que obriga à deslocação diária dos alunos do edifício B para o almoço.

Ambos os edifícios apresentam défice de instalações dedicadas aos apoios educativos e terapia da fala, sendo mais gritante a situação do edifício B. Só o edifício A dispõe de campo de jogos, áreas ajardinadas e canto de horta pedagógica.

A direção do agrupamento desenvolveu todos os esforços para, perante a CMC (entidade com responsabilidade nas infraestruturas do pré-escolar e 1º ciclo), se proceder à reabilitação urgente do edifício B, chegando a estar aprovado um projeto arquitetónico arrojado que previa, para além de um refeitório, áreas dedicadas à realização das AEC. O projeto caiu, entretanto, em esquecimento, prevendo-se, com os dados demográficos atuais e a situação financeira do país, que não venha a ser concretizado e o edifício possa irremediavelmente vir a ser fechado.

O ensino pré-escolar desenvolve-se numa sala contínua ao refeitório (que também serve de sala multiusos quando necessário) e é constituído por uma turma de alunos dos 3 aos 5 anos de idade.

### **6.4.3 Os recursos humanos**

O corpo docente é composto por 6 professores titulares, dos quais um é o coordenador, uma professora de apoio educativo, uma professora de ensino especial, uma educadora, uma monitora das AAAF com uma assistente e oito professores das AEC que asseguram o ensino do Inglês ao 1º, 2º e 4º ano, o ensino da música e expressão musical, o atelier científico, as expressões artísticas e as atividades físico-desportivas.

O corpo não docente é composto por 4 assistentes operacionais (duas em cada edifício). Ofereceu até 2012-2013 Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) em parceria com a Torreguia que passaram a ser asseguradas pela parceira Artemanhas após a redistribuição das parcerias em 2013-2014. Oferece ainda apoio no âmbito da AAAF também em parceria com a Artemanhas.

#### **6.4.4 Os órgãos de gestão**

A escola conta com um coordenador de estabelecimento que responde diretamente à direção.

De salientar que todos os professores de cada ano da escolaridade do agrupamento se organizam em conselhos de ano, para articulação e programação de atividades pedagógicas conjuntas, que são coordenados por um dos seus membros, daí a possibilidade de em todas as escolas haver também um coordenador de ano.

Até 2013 a escola contava ainda com um coordenador de terreno das AEC de entre os seus professores das atividades. Desde 2014-2015 que o lugar não se encontra ocupado.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

## 6.5. A Escola Básica do 1º ciclo com Jardim de Infância de Alvide

Imagem 4: Exterior da EB1/JI de Alvide<sup>137</sup>



### 6.5.1 O meio

Inserida num meio socioeconómico de rendimentos médios-baixos da freguesia de Alcabideche, está integrada em zona que se caracteriza por ter bairros de construção social, conjuntamente com vivendas unifamiliares de classe média.

É a escola do 1º ciclo mais próxima da escola-sede da qual dista cerca de 800 metros.

---

<sup>137</sup> Foto de António San.

### **6.5.2 Os espaços**

A escola é constituída por um edifício de plano centenário com sete salas de aula e um refeitório (implantado numa das originais oito salas de aula) que foi reabilitado e alvo de expansão que lhe acrescentou um edifício contíguo onde estão alojados o jardim-escola com uma turma de 25 alunos, a biblioteca que está integrada na rede nacional de bibliotecas escolares, a cozinha (com confeção própria) e, no pátio situa-se o edifício das salas de professores e de apoio.

Todas as salas de aula estão equipadas com quadros interativos e computadores. A sala livre serve de apoio, nomeadamente ao projeto Fénix a que o agrupamento se associou no ano letivo 2015-2016.

A escola dispõe de campo de jogos, áreas ajardinadas e canto de horta pedagógica.

Apesar dos espaços sala-aula poderem comportar sete turmas, pelos mesmos motivos evocados anteriormente em relação à EB1/JI Professor Manuel Gaião, também no ano letivo de 2015-2016 só seis estão a funcionar.

### **6.5.3 Os recursos humanos**

O corpo docente é composto por 6 professores titulares, dos quais uma é coordenadora de estabelecimento, um professor de apoio educativo, um professor de ensino especial (itinerante), uma educadora, uma monitora das AAAF com uma assistente e nove professores das AEC que asseguram o ensino do Inglês ao 1º, 2º e 4º ano, o ensino da música e expressão musical, as expressões artísticas, o atelier científico e as atividades físico-desportivas.

O corpo não docente é composto por 3 assistentes operacionais. Oferece Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) em parceria com a Artemanhas. Oferece ainda apoio no âmbito da AAAF também em parceria com a Artemanhas.

#### **6.5.4 Os órgãos de gestão**

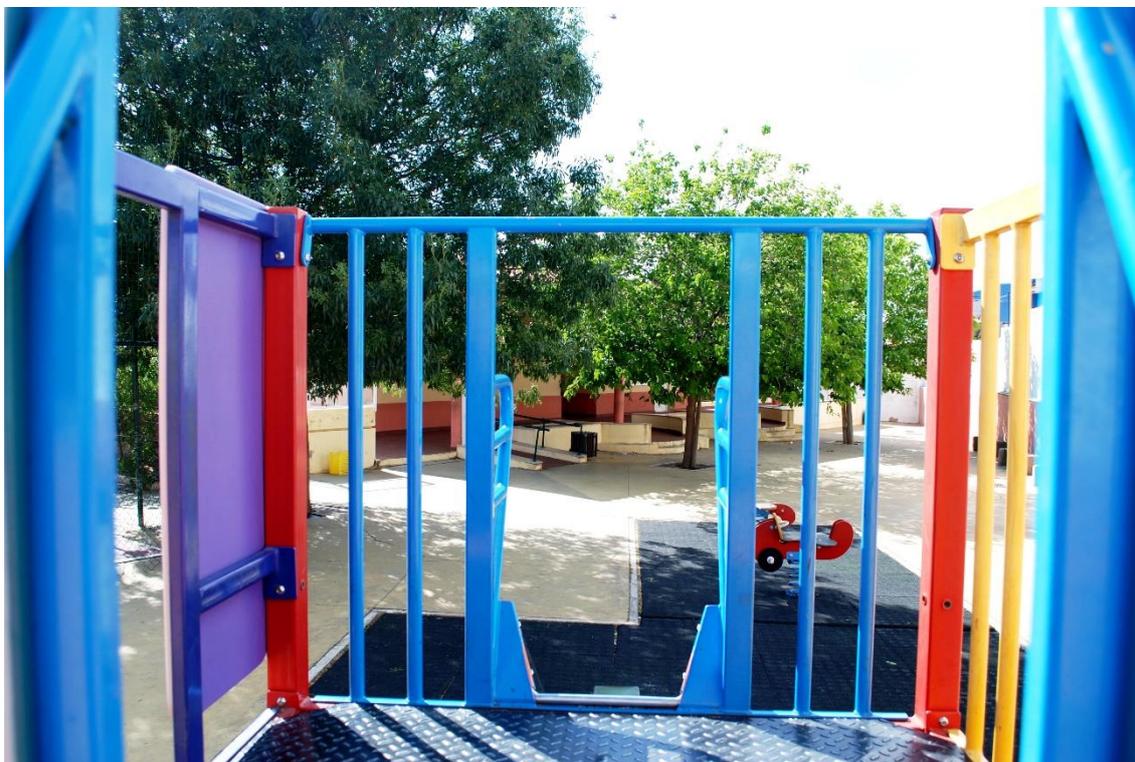
A escola conta com uma coordenadora de estabelecimento que responde diretamente à direção e uma coordenadora de terreno das AEC que responde à entidade parceira e faz a ligação com a escola.

De salientar que todos os professores de cada ano da escolaridade do agrupamento se organizam em conselhos de ano, para articulação e programação de atividades pedagógicas conjuntas, que são coordenados por um dos seus membros, daí a possibilidade de em todas as escolas haver também um coordenador de ano.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

## **6.6. A Escola Básica do 1º ciclo Nº 4 de Cascais**

**Imagem 5:** Exterior da EB1 Nº 4 de Cascais<sup>138</sup>



### **6.6.1 O meio**

Integrada no bairro de São José na freguesia de Cascais, a EB1 nº 4 de Cascais recebe os alunos provenientes do bairro que se caracteriza por vivendas unifamiliares de classe média e urbanizações em prédios de apartamentos de propriedade própria.

### **6.6.2 Os espaços**

A escola está alojada num edifício de traça moderna, construído na década passada (inaugurado em Novembro de 2001), tem 4 salas de aula todas equipadas com quadros interativos e computadores, um espaço biblioteca e

---

<sup>138</sup> Foto de António San.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

multifuncional, um refeitório (sem confeção própria), sala de professores, sala de apoios e arrecadações.

Os espaços exteriores são ajardinados e compõem-se de pátios e campo de jogos.

A escola constitui-se em 4 turmas, uma de cada ano da escolaridade.

### **6.6.3 Os recursos humanos**

A escola tem um corpo docente composto por 4 professores titulares, uma professora de apoio educativo e uma professora de ensino especial (itinerante) e sete professores das AEC que asseguram o ensino do Inglês ao 1º, 2º e 4º ano, o ensino da música e expressão musical, as expressões artísticas, o atelier científico e as atividades físico-desportivas.

O corpo não docente constitui-se por 2 assistente operacional. Oferece Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) em parceria com a Artemanhas.

### **6.6.4 Os órgãos de gestão uma das quais coordena o estabelecimento**

A escola tem uma coordenadora de estabelecimento que responde diretamente à direção.

De salientar que todos os professores de cada ano da escolaridade do agrupamento se organizam em conselhos de ano, para articulação e programação de atividades pedagógicas conjuntas, que são coordenados por um dos seus membros, daí a possibilidade de em todas as escolas haver também um coordenador de ano.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

## **Capítulo VII**

### **Caracterização da amostra**

## 7. Introdução

Feita a caracterização do agrupamento de escolas de Alvide e das suas EB1, pretende-se, neste capítulo proceder à caracterização da amostra que serviu de base a esta investigação. Para tal, foi este capítulo segmentado nos seguintes campos de incidência: alunos, professores titulares de tura, coordenadores de estabelecimento, professores das AEC, coordenadores das AEC, pessoal não docente, autarquia e parceiros.

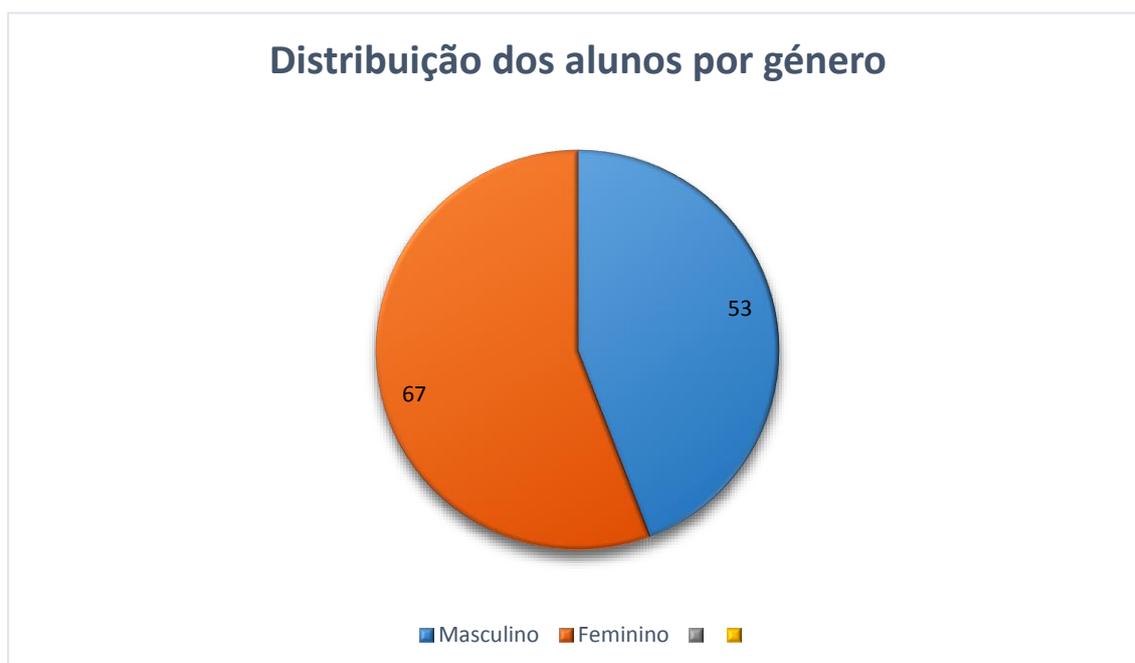
### 7.1. Os alunos

**Grelha 27:** Grelha dos questionários validados alunos

	Universo	Questionários Professores							
		Amostra selecionada	%	Entregues	%	Recebidos	%	Validados	%
Alunos	272	164	60	164	100	125	76	125	100
Totais	272	164	60	164	100	125	76	125	100

Do universo dos 125 alunos inquiridos, quanto ao género distribuem-se do seguinte modo:

**Gráfico 24:** Distribuição dos alunos por género

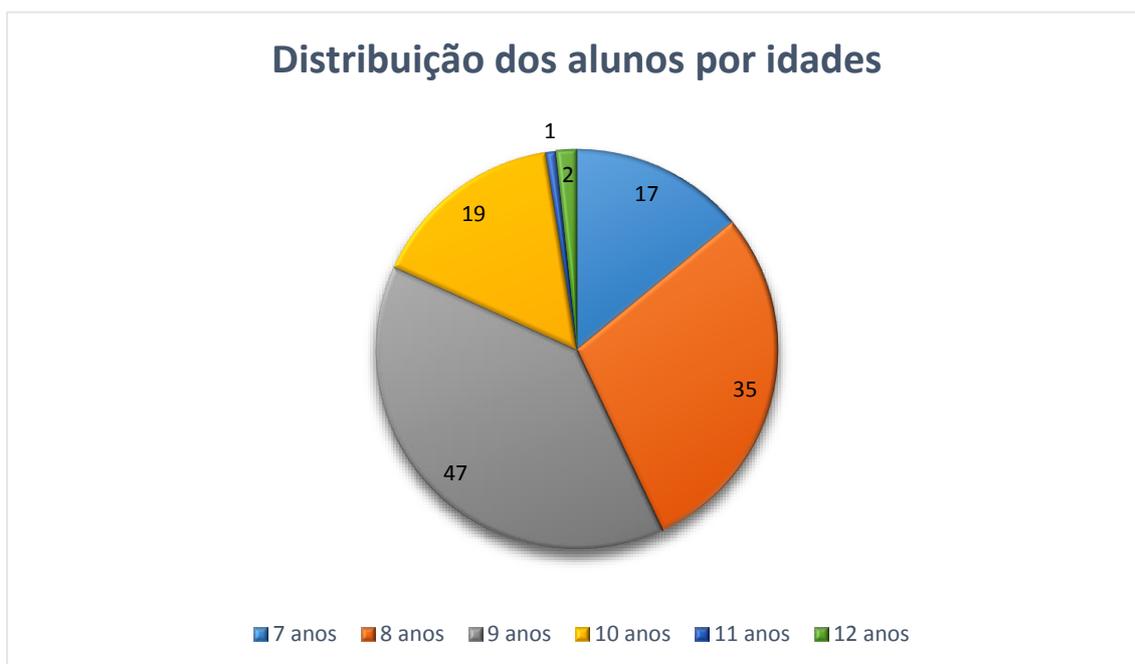


A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Responderam 53 alunos do género masculino e 67 alunos do género feminino, tendo havido cinco alunos que não responderam a esta questão.

Quanto à idade dos alunos inquiridos,

**Gráfico 25:** Distribuição dos alunos por idade

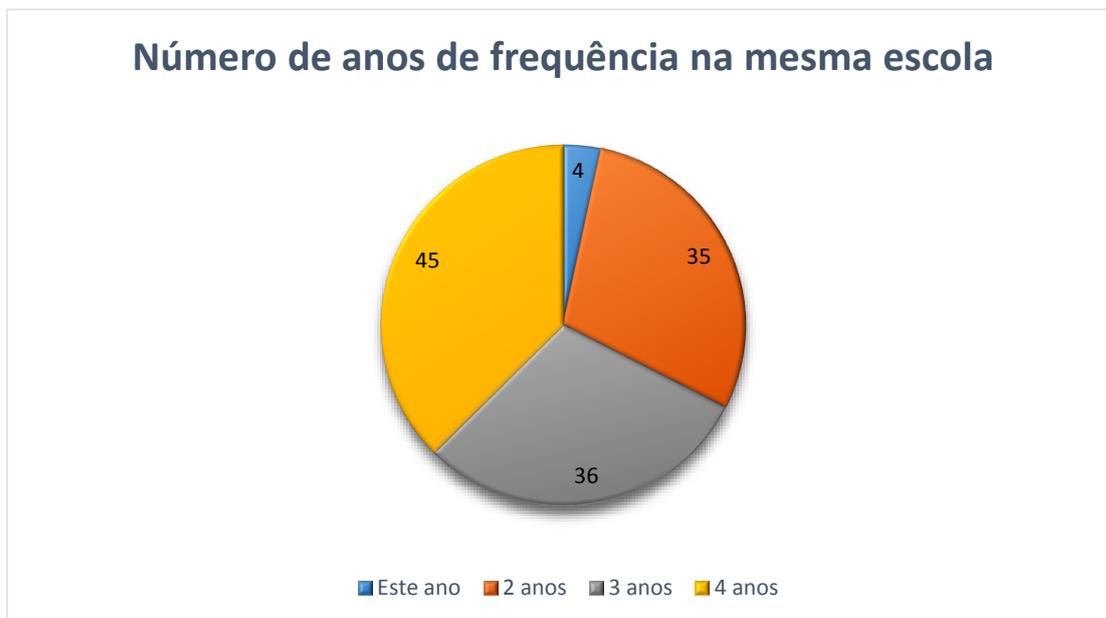


A maioria dos alunos respondentes situa-se na faixa etária entre os 8 e os 9 anos. Quatro alunos não respondera a esta pergunta.

Quanto ao número de anos de frequência dos alunos na mesma EB1,

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

**Gráfico 26:** Número de anos de frequência dos alunos da mesma EB1



Todos os alunos responderam a esta questão

Quanto ao ano de escolaridade que frequentavam,

**Gráfico 27:** Distribuição dos alunos por ano de escolaridade



A amostra foi constituída por 33 alunos do 2º ano, 45 alunos do 3º ano e 47 alunos do 4º ano. Todos os alunos responderam a esta questão.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

## 7.2. Os professores

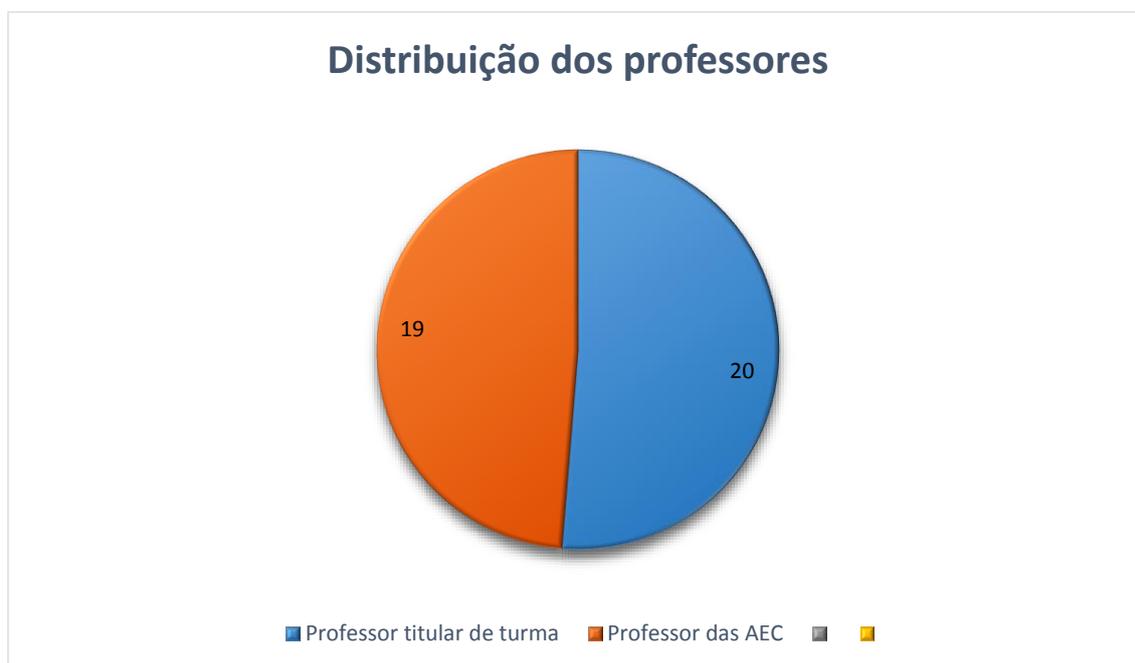
O universo dos professores inquiridos foi de 39 o que representa a sua totalidade.

**Grelha 28:** Grelha dos questionários validados professores

	Universo	Questionários Professores							
		Amostra selecionada	%	Entregues	%	Recebidos	%	Validados	%
<b>Prof. Titulares</b>	20	20	100	20	100	20	100	20	100
<b>Prof. AEC</b>	19	19	100	19	100	19	100	19	100
<b>Totais</b>	39	39	100	39	100	39	100	39	100

Quanto à sua distribuição pelo tempo curricular e não curricular

**Gráfico 28:** Distribuição dos professores por tempos letivos e não letivos

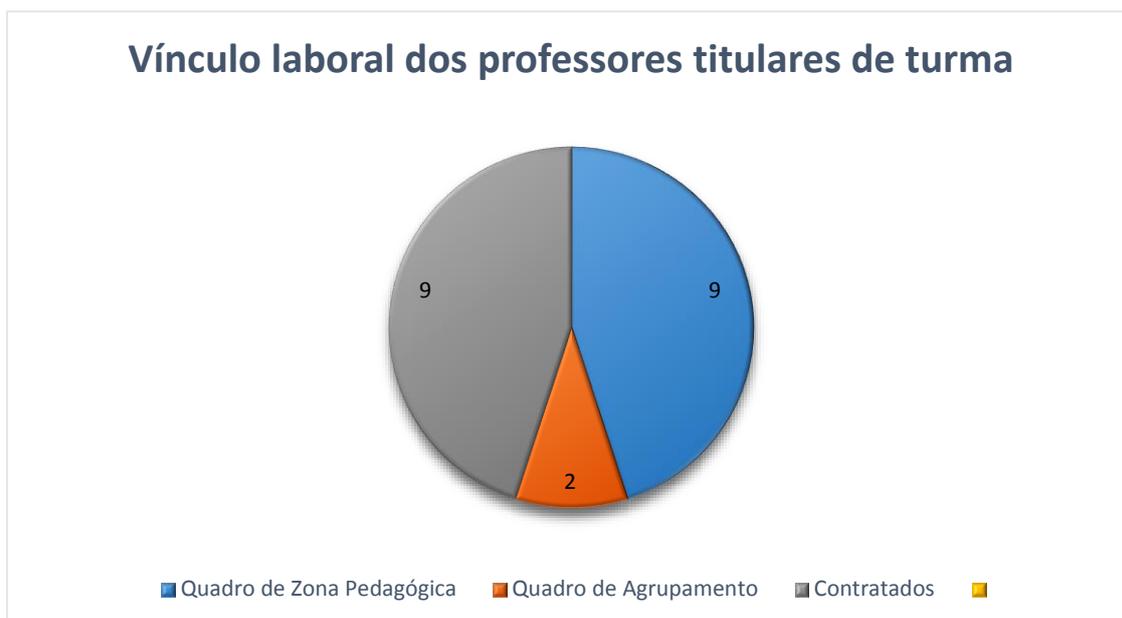


Dos 39 professores respondentes, 20 são titulares de turma e 19 são professores das AEC.

Quanto ao vínculo laboral dos professores titulares de turma em relação ao agrupamento de escolas de Alvide,

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

**Gráfico 29:** Tipo de vínculo laboral dos professores titulares de turma



Dos professores titulares de turma, 2 são do quadro de agrupamento, 9 são do QZP e outros 9 são contratados. Os professores das AEC estão todos a prestação de serviços ou a contrato por tempo determinado.

Quanto ao número de anos que os professores das AEC lecionam,

**Gráfico 30:** Número de anos que leciona nas AEC

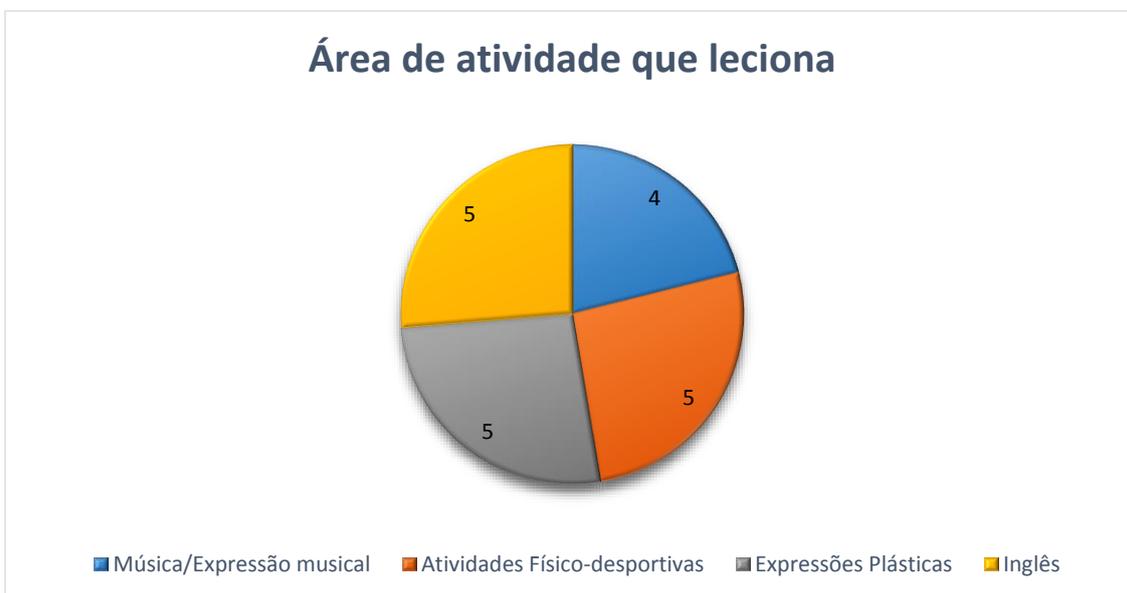


A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Dois professores das AEC não responderam a esta questão.

Quanto à área das atividades que leciona,

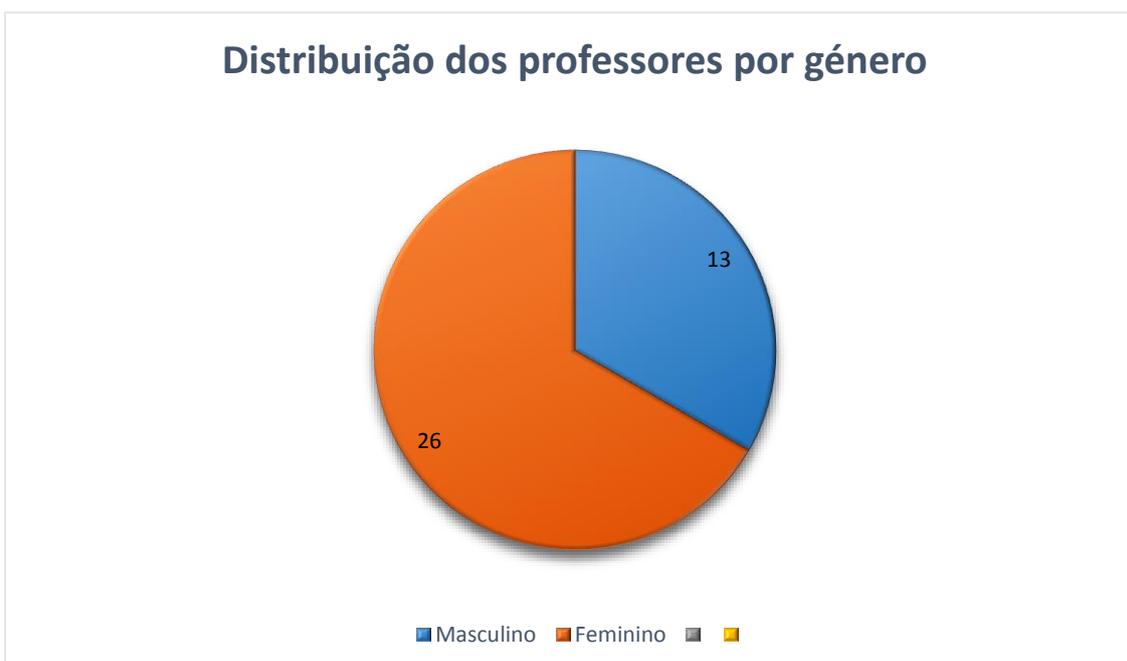
**Gráfico 31:** Atividade das AEC que leciona



São 5 os professores de inglês, 5 os de expressões plásticas, 5 os de atividades físico-desportivas e 4 os de expressão musical ou música.

Quanto à distribuição por género do universo dos professores inquiridos,

**Gráfico 32:** Distribuição dos professores por género

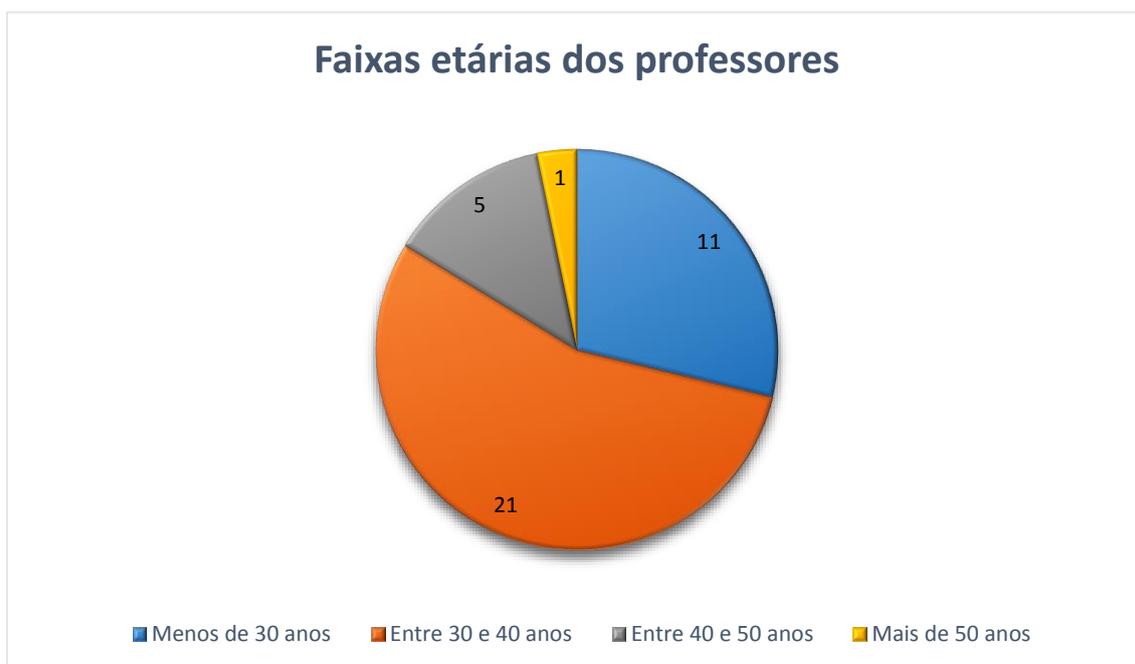


A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Dos 39 professores inquiridos a maioria é do género feminino, estando a maior parte dos professores do género masculino a lecionar nas AEC.

Quanto à idade, os professores distribuem-se pelas seguintes faixas etárias:

**Gráfico 33:** Distribuição dos professores por faixa etária



Os professores distribuem-se igualmente por ambas as atividades (curriculares e não curriculares) em todas as faixas etárias.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Quanto às habilitações literárias, é a seguinte a distribuição dos professores:

**Gráfico 34:** Habilitações literárias dos professores

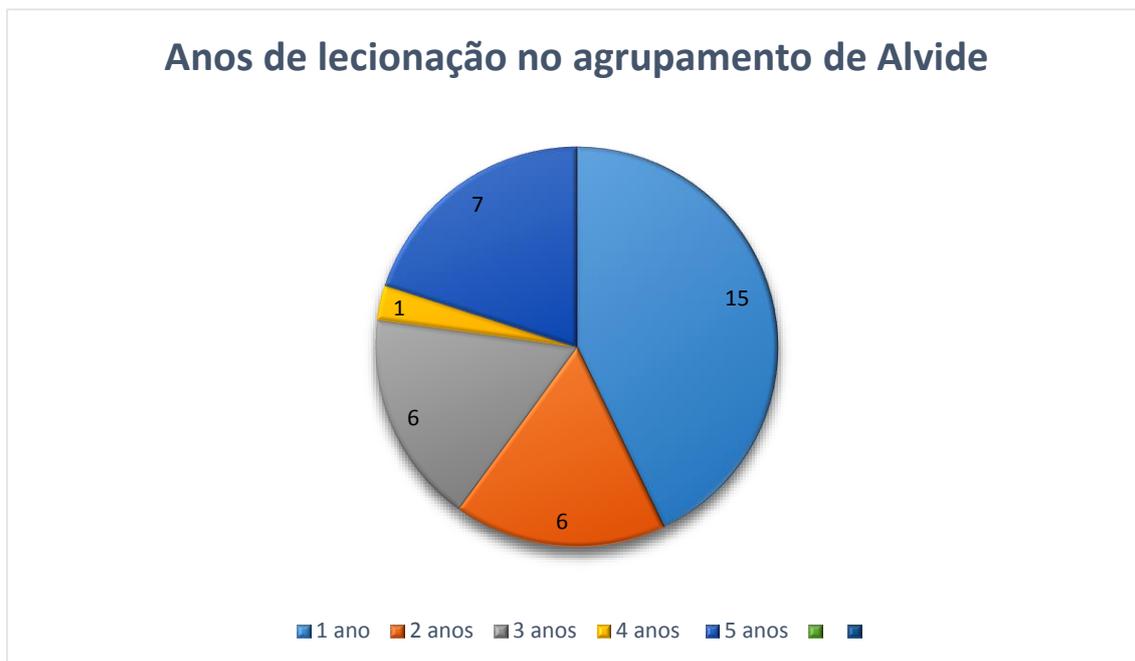


A esmagadora maioria dos professores possui uma licenciatura. Todos os professores responderam a esta questão.

Quanto aos anos de lecionação dos professores no agrupamento de escolas de Alvide,

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

**Gráfico 35:** Anos de lecionação no agrupamento de escolas



Tendo em conta a sua ainda recente existência, podemos inferir que 9 dos 35 professores já trabalham no agrupamento quase desde a sua constituição o que denota a domiciliação do corpo docente independentemente dos tempos que lecionam.

### 7.3. Os coordenadores

Em 2013, altura da primeira fase de aplicação dos inquéritos, eram três os coordenadores de estabelecimento (e também professores titulares de turma mas que para efeito desta investigação só foram inquiridos enquanto coordenadores), três os coordenadores das AEC no terreno (um em cada escola) e dois os coordenadores pedagógicos das AEC (um de cada instituição parceira que não lecionavam mas superintendiam pedagogicamente em estreita relação com a direção do agrupamento e coordenadores de estabelecimento, as questões pedagógicas relacionadas com as atividades).

Na segunda fase de aplicação dos inquéritos era de cinco o total dos coordenadores (4 dos quais já o eram também na primeira fase). Registam-se, de seguida os perfis dos coordenadores tendo em conta, e preferencialmente, os dados da primeira fase da aplicação dos inquéritos para a maioria dos campos.

Também se registam as alterações observadas na segunda fase de aplicação dos inquéritos em 2015.

Assim, foram os seguintes os questionários validados na primeira fase:

**Grelha 29:** Questionários validados coordenadores 1ª fase da aplicação

	Universo	Questionários Coordenadores							
		Amostra selecionada	%	Entregues	%	Recebidos	%	Validados	%
2013	8	8	100	8	100	8	100	8	100
Totais	8	8	100	8	100	8	100	8	100

Na primeira fase foram entregues 8 questionários aos 8 coordenadores das diferentes áreas existentes e foram recebidos preenchidos e validados os 8 questionários (100%).

Na segunda fase foram entregues 5 questionários aos 5 coordenadores das diferentes áreas e foram recebidos e validados os 5 questionários (100%).

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

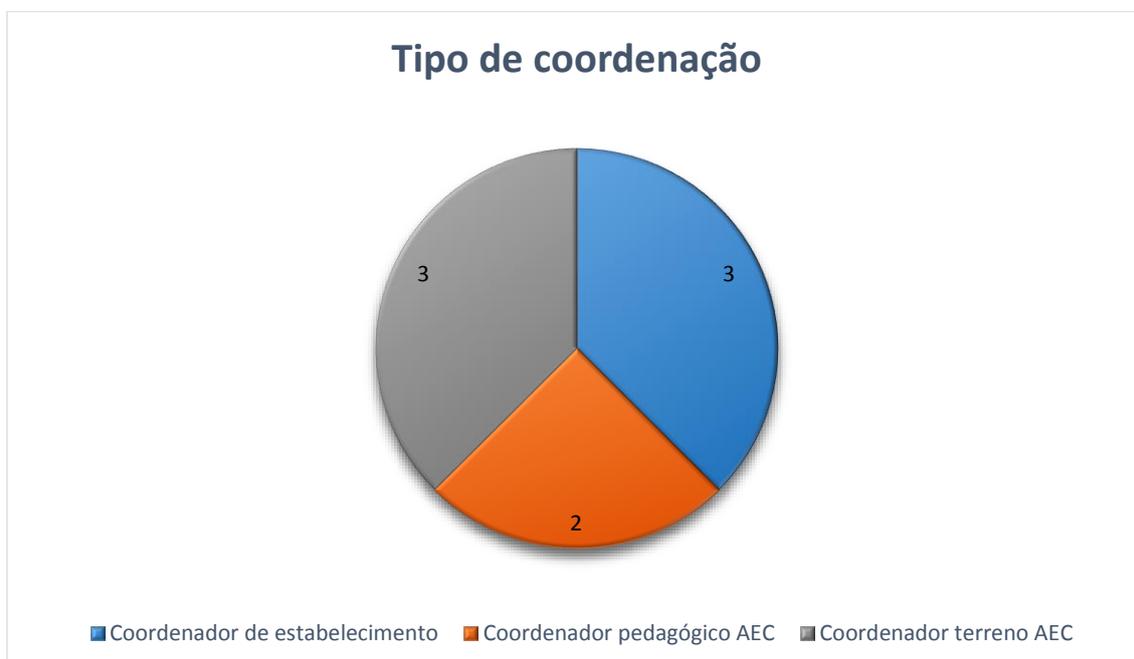
**Grelha 30:** Questionários validados coordenadores 2ª fase da aplicação

	Universo	Questionários Coordenadores							
		Amostra selecionada	%	Entregues	%	Recebidos	%	Validados	%
2015	5	5	100	5	100	5	100	5	100
Totais	5	5	100	5	100	5	100	5	100

Quanto ao tipo de coordenação, o quadro abaixo reflete a situação de 2013 em que eram 3 os coordenadores de escola, 3 os coordenadores de terreno das AEC e 2 os coordenadores pedagógicos das AEC (um de cada instituição parceira).

Em 2015 a situação altera-se no campo das AEC. Assim, continuavam a ser 3 os coordenadores de escola, só um coordenador de terreno e só um coordenador pedagógico nas AEC.

**Gráfico 36:** Tipo de coordenação



Quanto ao vínculo laboral, em 2013 era o seguinte:

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

**Gráfico 37:** Vínculo laboral dos coordenadores

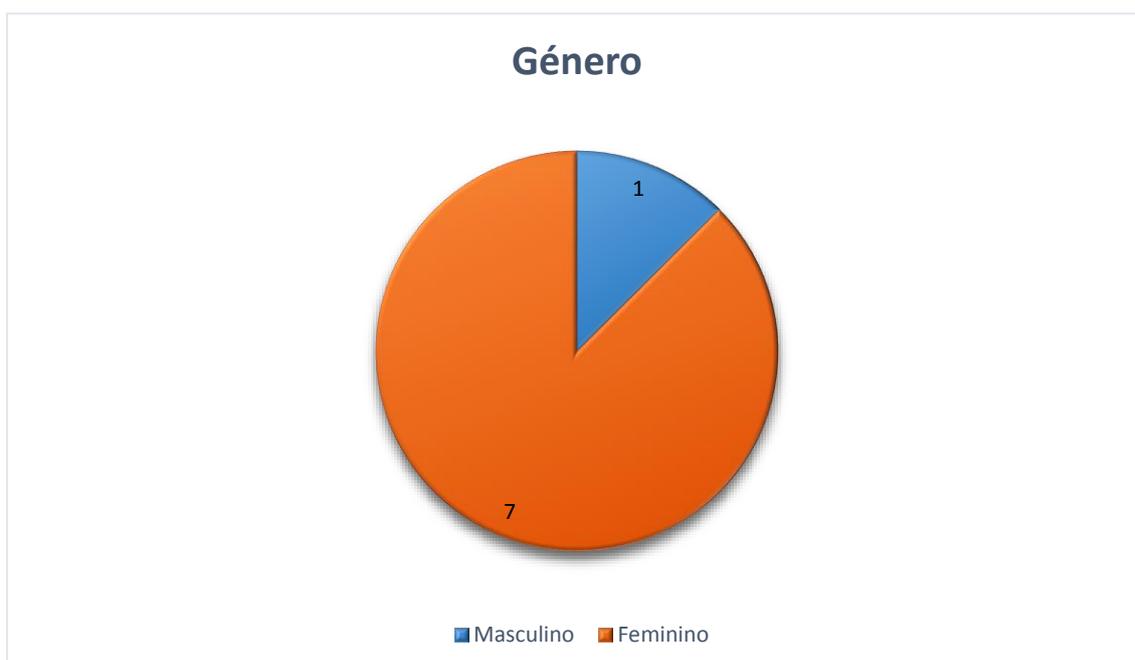


Os 3 coordenadores de estabelecimento pertenciam aos quadros do agrupamento (contrato a termo incerto) enquanto todos os coordenadores das AEC estavam a contrato por tempo determinado (geralmente de 1 ano).

Em 2015 a situação mantém-se igual.

Quanto ao género, os coordenadores estão distribuídos do seguinte modo em 2013:

**Gráfico 38:** Distribuição dos coordenadores por género

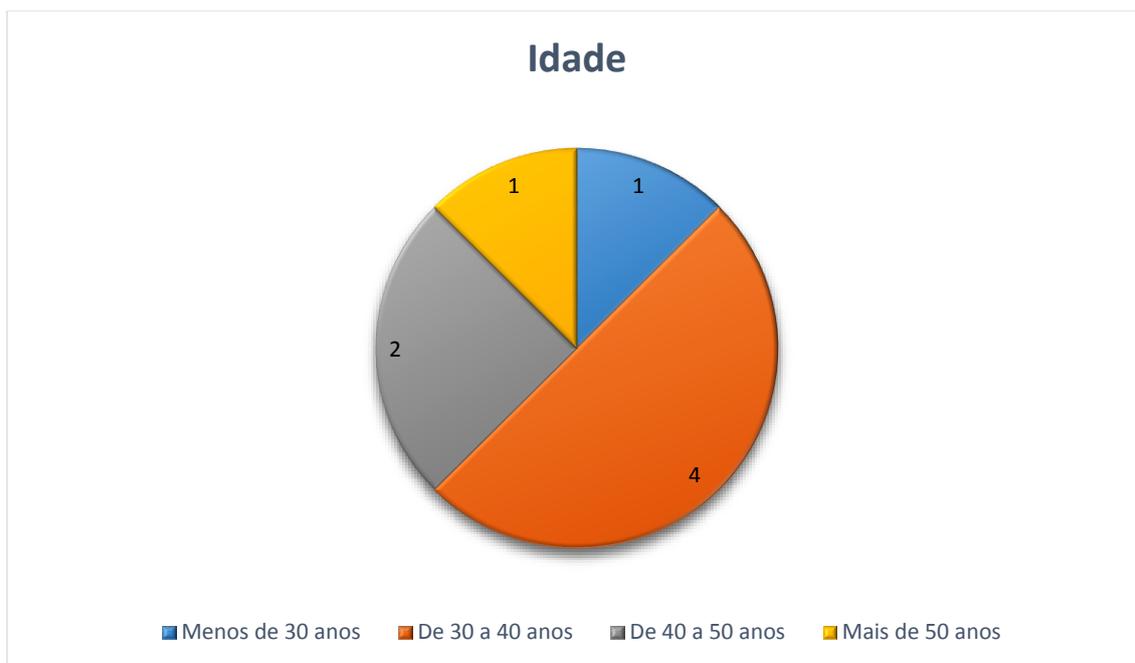


A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Em 2013 os coordenadores eram maioritariamente do sexo feminino, já em 2015 são todos do sexo feminino.

Quanto à faixa etária, estavam distribuídos do seguinte modo em 2013:

**Gráfico 39:** Distribuição etária dos coordenadores



Em 2015 permaneceu este perfil etário apesar de ter havido diminuição de coordenadores, facto que se explica por 4 serem de continuidade e os escalões etários serem abrangentes. Quanto ao coordenador de escola que entrou, integra-se na mesma faixa etária do que saiu.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Quanto à experiência de coordenação em anos, em 2013 era a seguinte:

**Gráfico 40:** Experiência na coordenação em 2013



Em 2013 dos 4 coordenadores com 3 anos de experiência na coordenação, 3 eram coordenadores de estabelecimento e 1 das AEC. Todos os restantes são coordenadores das AEC.

Em 2015 a situação neste campo apresentava-se do seguinte modo:

**Gráfico 41:** Experiência na coordenação em 2015



A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Sessenta por cento dos coordenadores já tinha mais de 5 anos de coordenação (2 dos quais de estabelecimento e 2 das AEC). O elemento com experiência de 2 anos (40% no quadro) foi o novo coordenador de estabelecimento.

Quanto às habilitações literárias dos coordenadores, era esta a distribuição em 2013 (sem se ter registado alteração em 2015):

**Gráfico 42:** Habilitações literárias dos coordenadores



Todos os coordenadores possuíam o grau de licenciado. O mesmo se verifica em 2015 apesar da redução e substituição de um dos coordenadores.

Quanto ao tempo de serviço letivo, o quadro abaixo representa os anos de carreira de cada coordenador nas duas fases de inquirição:

**Grelha 31:** Tempo de serviço letivo dos coordenadores em 2013 e 2015

	Tempo de serviço dos coordenadores	
	Em 2013	Em 2015
Até 3 anos	0	0
De 4 a 6 anos	3	0
De 7 a 15 anos	2	3
De 15 a 25 anos	2	2
Mais de 25 anos	1	0

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Pelo quadro acima, depreende-se que o coordenador de estabelecimento com mais tempo de serviço tinha sido substituído em 2015 por um coordenador na faixa dos 15 aos 25 anos de serviço.

#### 7.4. O pessoal não docente

Em 2013 o universo dos assistentes operacionais nas três EB1era de 12. Com o agravar das medidas de austeridade, passou para 9 em 2015.

Registamos agora o perfil das assistentes operacionais segundo os inquéritos realizados em 2013. Apesar de não se ter inquirido este grupo em 2015, pode-se adiantar que o grupo de 9 é o mesmo que já constituía o grupo das anteriores 12.

**Grelha 32:** Grelha de questionários validados dos assistentes operacionais

	Universo	Questionários Coordenadores							
		Amostra selecionada	%	Entregues	%	Recebidos	%	Validados	%
	12	12	100	12	100	6	100	6	50
Totais	12	12	100	12	100	6	100	6	50

Quanto à faixa etária, os assistentes operacionais distribuía-se pelas seguintes idades:

**Gráfico 43:** Distribuição etária dos assistentes operacionais



Pelo quadro acima pode verificar-se que a maioria dos assistentes operacionais tem entre 35 e 55 anos.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

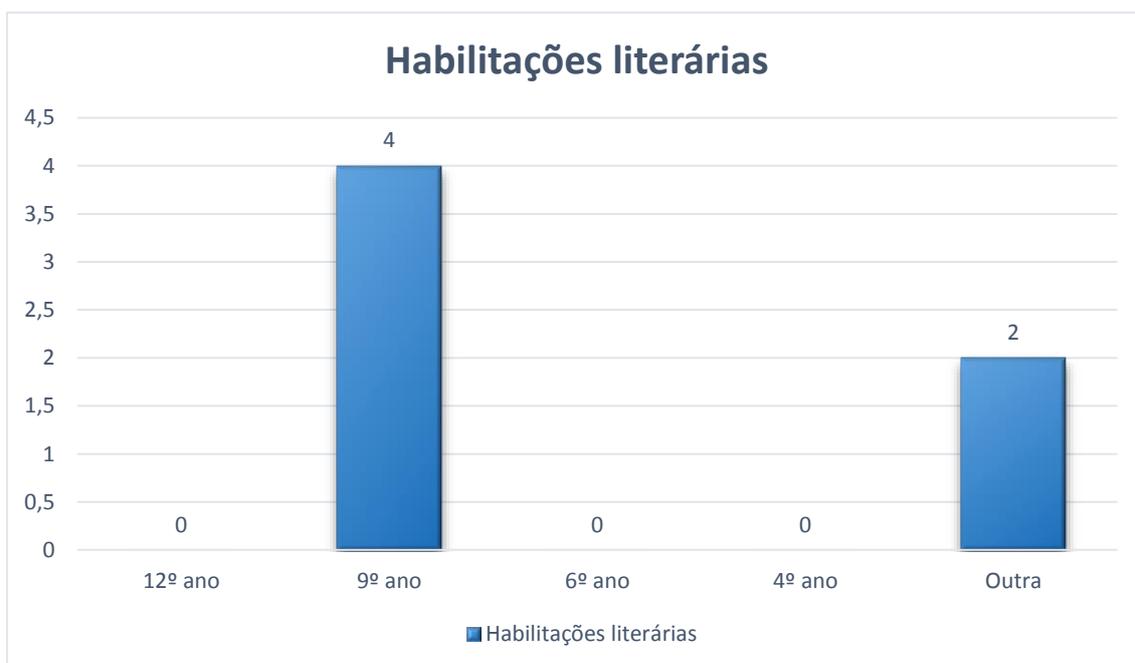
Quanto à sua situação profissional, em termos de vínculo laboral, metade dos assistentes estão integrados no quadro do agrupamento e metade está a trabalhar em contratos a tempo determinado ou certo.

**Gráfico 44:** Vínculo laboral dos assistentes operacionais



Quanto às habilitações literárias, é a seguinte a distribuição pela escolaridade:

**Gráfico 45:** Habilitações literárias dos assistentes operacionais

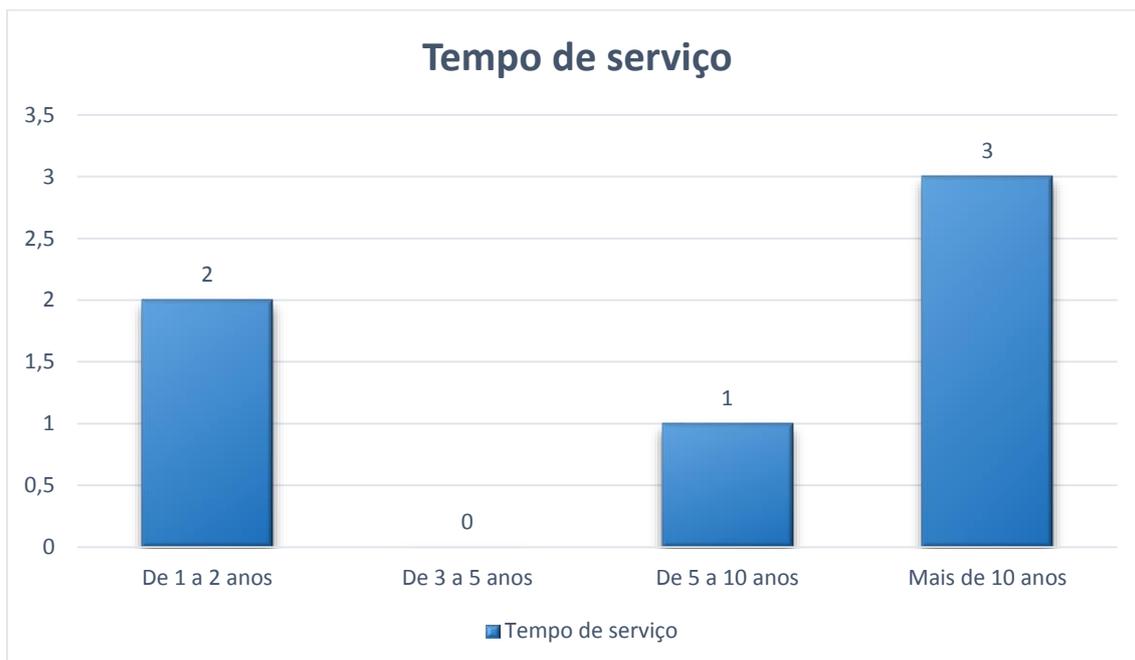


A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

A maioria dos assistentes operacionais completou o ensino básico (9º ano), havendo 2 que não completaram o ensino secundário (outras).

Quanto ao tempo de serviço nas funções de assistente operacional, o quadro abaixo regista o tempo de carreira deste grupo de inquiridos:

**Gráfico 46:** Tempo de serviço nas funções dos assistentes operacionais



Metade dos assistentes operacionais tem mais de 10 anos de serviço nas funções.

### 7.5. Os pais e encarregados de educação

Do universo de 272 pais e encarregados de educação (E.E.), foram selecionados tantos quantos os alunos selecionados, obedecendo aos mesmos critérios de distribuição por ano da escolaridade. Foram entregues 164 inquéritos dos quais foram recebidos e validados 123 (45% do universo).

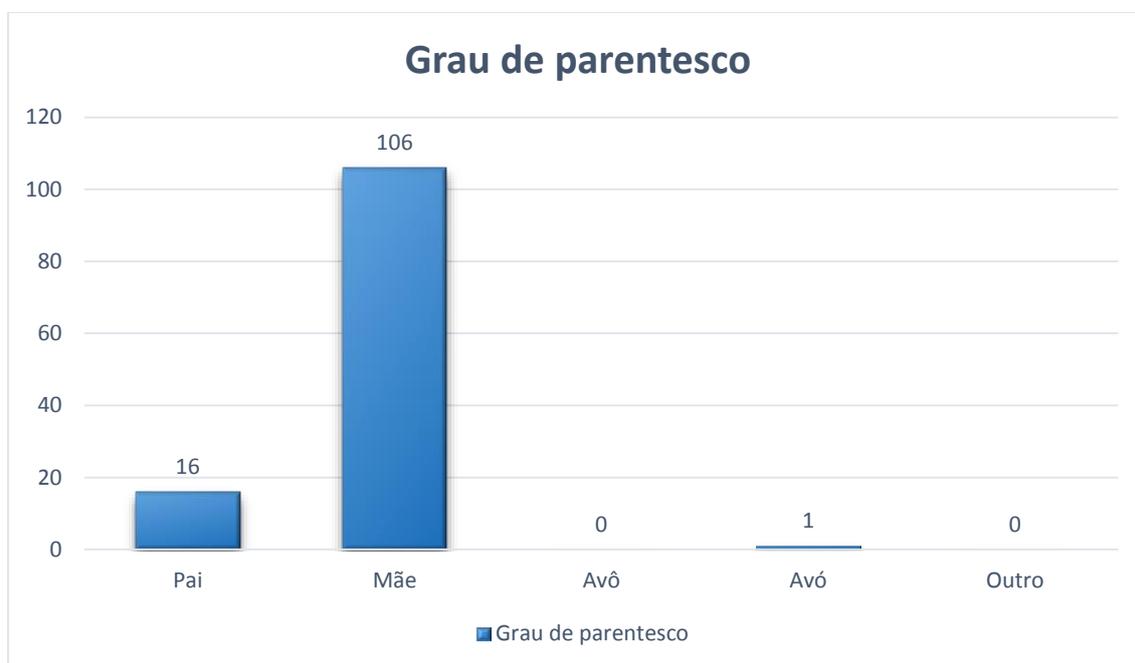
O quadro abaixo representa a amostra dos pais e E.E. e os quadros seguintes o perfil:

**Grelha 33:** Grelha de questionários validados dos pais e encarregados de educação

	Questionários Pais e encarregados de educação (E.E.)								
	Universo	Amostra selecionada	%	Entregues	%	Recebidos	%	Validados	%
	272	164	60	164	100	123	75	123	100
Totais	272	164	60	164	100	123	75	123	100

É o seguinte o grau de parentesco dos pais e E.E. com os alunos:

**Gráfico 47:** Grau de parentesco dos pais e E.E.



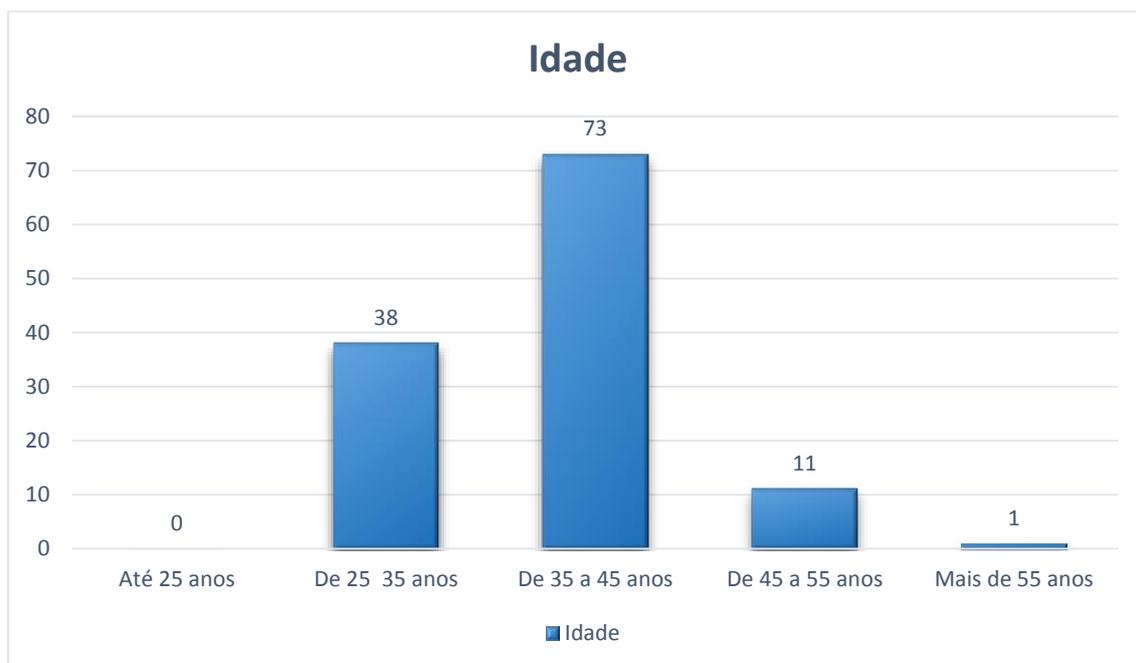
A esmagadora maioria dos respondentes foi a mãe. Também se pode inferir que a esmagadora maioria dos encarregados de educação perante a escola são as

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

mães já que se solicitou que fossem os encarregados de educação a responder ao inquérito.

Quanto à idade, é a seguinte a distribuição etária dos pais e E.E.:

**Gráfico 48:** Distribuição etária dos pais e E.E.



Quanto à situação profissional, a maioria dos pais está empregada conforme quadro abaixo:

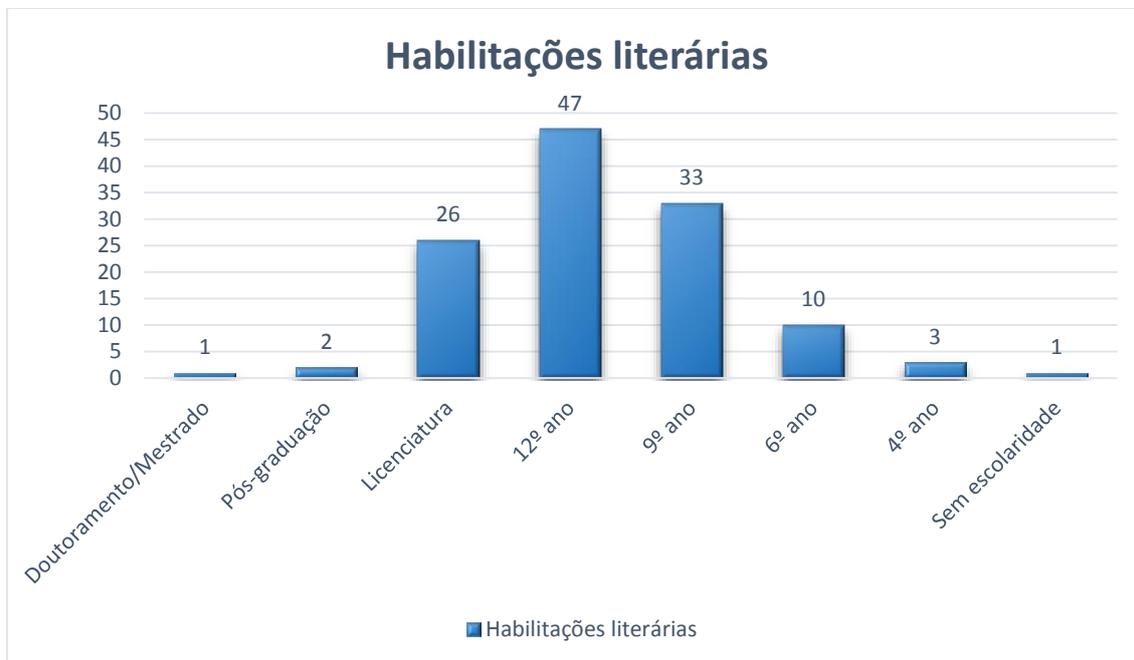
**Gráfico 49:** Situação profissional dos pais e E.E.



A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Quanto às habilitações literárias, a maioria dos pais e encarregados de educação concluiu ou o ensino básico ou o ensino secundário, conforme quadro abaixo:

**Gráfico 50:** Habilitações literárias dos pais e E.E.



Com este inquérito, também se pretendeu aferir sobre o número de filhos que os inquiridos tinham a estudar no agrupamento de escolas de Alvide, independentemente do ciclo de estudos que estivessem a frequentar. O quadro seguinte mostra o número de crianças e adolescentes que estudam no agrupamento nos diversos ciclos:

**Grelha 34:** Número de filhos a estudar no agrupamento

Número de filhos a frequentar o agrupamento de escolas de Alvide	
Ensino Pré-escolar	2
1º Ciclo do ensino básico	137
2º Ciclo do ensino básico	11
3º Ciclo do ensino básico	12
Ensino secundário	13

Depreende-se que as famílias inquiridas ainda têm os filhos a frequentar maioritariamente o ensino primário (1º ciclo do ensino básico).

## **7.6. A entidade promotora: a autarquia**

Na autarquia, a ETI é da competência da Divisão de Intervenção educativa (DIED) que está integrada no Departamento de Educação e desporto (DED).

O DED ainda é constituído por um Gabinete de Coordenação e Gestão (GACG) e pela Divisão de Desporto (DESP).

Ao GACG estão atribuídas competências na área da gestão das parcerias, da preparação dos protocolos de cooperação, do pedido de atribuição de financiamento para a ETI ao governo e da organização e realização de estudos sobre o estado do ensino no Concelho, nomeadamente no que à rede de oferta escolar e educativa diz respeito.

Ao DIED, estão atribuídas a organização e gestão da ETI em estrita cooperação tripartida entre autarquia, parceiros e agrupamentos de escolas. Também têm a seu cargo a avaliação da implementação e decorrer das atividades selecionadas pelos agrupamentos de escolas em conjunto com os parceiros.

O DIED promove regularmente seminários, formação, grupos de trabalho e exposições sobre e para a ETI.

No âmbito das suas competências estão ainda concentrados os serviços de apoio social escolar no que às refeições, transporte e material escolar diz respeito e trabalha em ligação com o Banco de Ajuda Técnico-pedagógicas (BATP) que se destina a apoiar alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos de ensino do concelho e que, nesse âmbito, promove ações de formação, bem como a Comissão de Proteção a Crianças e Jovens do Concelho de Cascais (CPCJC).

A DESP tem como competências o desporto escolar que organiza anualmente. Das várias atividades desportivas para todos os anos e ciclos da escolaridade, referimos para o 1º ciclo o projeto de ambientação ao meio aquático “Nadar a brincar” para todos os 3º anos, o encontro concelhio de “TAG Rugby”, o “Ginastical-festa gímnica” e o “Corta-mato” concelhio.

## 7.7. Os parceiros

### 7.7.1. A Cooperativa TorreGuia

**Imagem 6:** Logotipo da TorreGuia – Cooperativa de Solidariedade Social, CRL



A TorreGuia – Cooperativa de Solidariedade Social, CRL, é uma instituição sediada em Cascais e tem como missão:

*“O desenvolvimento de atividades e serviços em diferentes domínios de intervenção, a crianças, jovens,*

*famílias e comunidades, através da promoção da qualidade, participação ativa e sustentabilidade, em cooperação e parceria”.*(in estatutos: missão)

Constituída em 2000, sempre apostou no seu papel de interventor social, sensível às sinergias envolventes. Promove um funcionamento em parceria, apostando na capacitação de todos e acreditando na mais-valia que é a diversidade conseguida pelo trabalho em cooperação.

O seu papel estende-se através de diferentes projetos na área Infância (Creche, Atividades de Animação e Apoio à Família para jardins de infância e Componentes de Apoio à Família para o 1º Ciclo e Atividades de Enriquecimento Curricular) e do apoio às Famílias e à Comunidade (Ludotecas, Formação, Projetos de Investigação). A área de atuação destes mesmos projetos é não apenas local, mas concelhia.

A TorreGuia tem como visão:

*“Ser uma cooperativa que se distingue como uma entidade de referência, na intervenção integrada com crianças, jovens, famílias e comunidades, visando a defesa dos seus direitos de cidadania e participação, designadamente no quadro*

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

*da promoção do direito à igualdade de oportunidades e de qualidade de vida.”*

(Idem: visão)

A cooperativa de solidariedade TorreGuia, desenvolve, entre outras, as seguintes ações:

- Ações enquadradas: por Acordos de cooperação com o ISS Instituto de Segurança Social em duas respostas sociais, Creche e Creche Familiar; por Protocolos tripartidos em Agrupamentos de escolas do concelho de Cascais, Atividades de Animação e Apoio à Família para jardim-de-infância; Componente de Apoio à Família e Atividades de Enriquecimento Curricular para o 1º Ciclo; e por protocolo com a autarquia em Ludoteca;
- Sementa a implementação de novas áreas empreendedoras de atividade enquadradas pelo conceito de negócio social, cuja finalidade é a geração de receitas para garantir a sustentabilidade da cooperativa;
- Tem como destinatários cerca de 450 crianças e jovens e suas famílias, desde os quatro meses até aos 16 anos;
- Engloba 48 profissionais de diferentes áreas de educação, animação e intervenção social, dos quais 26 com contrato de trabalho (a termo certo e sem termo), 12 com contrato de prestação de serviços, 9 ao abrigo de medidas de apoio à contratação do IEFP e 1 voluntário;
- Gere (em 2015) um orçamento de cerca de 600 mil euros com receitas que englobam subsídios por parte da autarquia, 23% do total de receitas, de protocolos assinados, 24% por acordos de cooperação assinados com o ISS, IP e 18% pelas participações dos clientes dos diferentes serviços prestados; encontram-se previstas ainda receitas por apoio à formação e integração de desempregados (IEFP) de cerca de 3% e geração de receitas próprias e eventuais donativos (32%).

Em 2015 a TorreGuia encontra-se num momento de mudança interna, já iniciado no ano de 2014 aquando da passagem por sérias dificuldades de tesouraria e posterior reflexão alargada a todos os colaboradores, sobre qual o rumo e disponibilidade de envolvimento de cada um no projeto global da cooperativa.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

De acordo com os valores e a habitual seriedade colocada no funcionamento, em co construção e partilha de ideias, surgiram novos projetos, mas também novas áreas de desconhecimento. É desta forma que surge o reconhecimento de que a gestão de uma organização como esta carece de maior informação técnica e mesmo teórica o que levou a atual direção a apostar na formação.

A TorreGuia é vista internamente como um local acolhedor e aprazível onde é bom trabalhar e em que reina um clima de ajuda mútua, alegria, amizade e responsabilidade.

Externamente há um reconhecimento da idoneidade e respeito por todos que os colaboradores apresentam, de uma prática de inclusão e profissionalismo que gera um sentimento de qualidade e confiança em clientes, parceiros e fornecedores.

A cooperativa de solidariedade TorreGuia desenvolveu as AEC no âmbito da ETI, no agrupamento de escolas de Alvide desde 2007 até 2013, altura da primeira fase de aplicação dos inquéritos.

### 7.7.2. Associação Cultural Sete Ofícios

**Imagem 7:** Logotipo da Associação Cultural Sete Ofícios



A Associação Cultural Sete Ofícios está sediada no Monte Estoril, uma localidade do Concelho de Cascais e geograficamente localizada entre a vila de Cascais e o Estoril.

*“Desde que me lembro, quando me encontro perante um grupo de crianças a quem devo ensinar alguma coisa, coloco sempre a mim própria um desafio: Vou ensinar como eu gostaria de ter sido sempre ensinada. Quando canto para uma criança é para mim que canto. Quando toco numa criança é em mim que toco. Quando abraço uma criança é a mim que abraço.” (Madalena Wallenstein)*

O projeto Artemanhas – “Oficinas de Expressão Artística” nasceu, em 2001, na casa da família Wallenstein.

Iniciou-se com um grupo de 10 crianças (artemanheiros) que tinham já trabalho com Madalena Wallenstein noutros contextos e que desejaram continuar a realizar projetos de criatividade nas áreas da música e expressão dramática.

Em 2002, o número de artemanheiros chega aos 25, cresce no ano seguinte com o projeto “Artemanhas nos colégios e Menu Artemanhas”.

Em 2005, houve a necessidade de institucionalizar este Projeto Artemanhas através da criação de uma Associação Cultural sem fins lucrativos, ficando a chamar-se Associação Cultural Sete Ofício (ACSO).

Em 2006, o Artemanhas/ACSO é convidado a ser parceiro da Câmara Municipal de Cascais (CMC) nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), assumindo a gestão de 5 escolas do 1º ciclo e na Componente de Animação Sócio Educativa (CASE) de um Jardim de Infância, abrangendo aproximadamente 1000 crianças por dia. A par com estas atividades surge o projeto Férias com o Artemanhas.

O projeto Artemanhas na Ludoteca do Monte surge em 2007, novamente a convite da CMC para parceria na gestão da “Ludoteca do Monte” no Monte de

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Estoril. Nesse mesmo ano o Artemanhas muda para sede própria também no Monte Estoril.

Em 2010 nasce Formação com o Artemanhas e Aniversarte.

Em 2014 o Artemanhas/ACSO desenvolveu 6 projetos diferentes, defendidos por uma equipa forte que trabalha numa lógica de complementaridade, por objetivos, com estratégias de motivação e auto motivação, contribuindo para a sustentabilidade do mesmo.

O Artemanhas/ACSO tem conquistado um espaço e reconhecimento no Concelho de Cascais e é hoje um projeto de referência na área educação estética e artística. Assente na experiência e reflexão sobre práticas integradoras dos saberes, colocando a criança no centro e olhando o seu desenvolvimento como um todo. Este projeto tem-se destacado pelos profissionais que acolhe, dando formação e acompanhamento no terreno e dinamizando o trabalho de equipa e por projeto.

A Artemanhas é parceira do agrupamento de escolas de Alvide desde 2007 desenvolvendo as AEC em duas das suas escolas e as AAAF num dos jardins-de-infância. Com a reestruturação da rede de parcerias feita pela autarquia em 2013, a Artemanhas passou a ser o único parceiro a desenvolver as atividades da ETI, quer no pré-escolar, quer no 1º ciclo do agrupamento.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

## **Capítulo VIII**

### **Análise dos resultados dos questionários quantitativos**

## **8. A análise de conteúdo das dimensões e estratégias pedagógicas em 2013 e as estratégias pedagógicas em 2015**

Neste capítulo far-se-á a análise de conteúdo das respostas aos inquéritos da primeira fase de aplicação em 2013.

Como metodologia, analisar-se-ão todas as dimensões dos inquéritos e far-se-á uma análise sobre cada uma delas tentando desenhar o perfil do “ator tipo” do grupo de inquiridos, referindo os aspetos mais proeminentes das respostas dadas e as aferições que delas se podem tirar.

Começa-se por analisar as respostas dos inquéritos aos alunos, seguido da análise às respostas dos professores, dos coordenadores, do pessoal não docente e, finalmente, dos pais e encarregados de educação.

Analisar-se-ão, também neste capítulo as respostas à implementação das estratégias pedagógicas, tanto dos professores, como dos coordenadores para os anos letivos que medeiam entre a implementação das primeiras estratégias em 2007-2008 até à implementação das últimas estratégias estudadas por esta investigação e ocorrida no ano letivo 2011-2012.

Por fim, serão analisadas as respostas dos coordenadores sobre a atualidade na pertinência das estratégias pedagógicas após a alteração do quadro normativo em 2013, dadas no inquérito feito em 2015.

## 8.1. Inquéritos aos alunos

Pelas respostas dadas e analisadas e pelas opiniões manifestadas, infere-se sobre o perfil do “aluno tipo”.

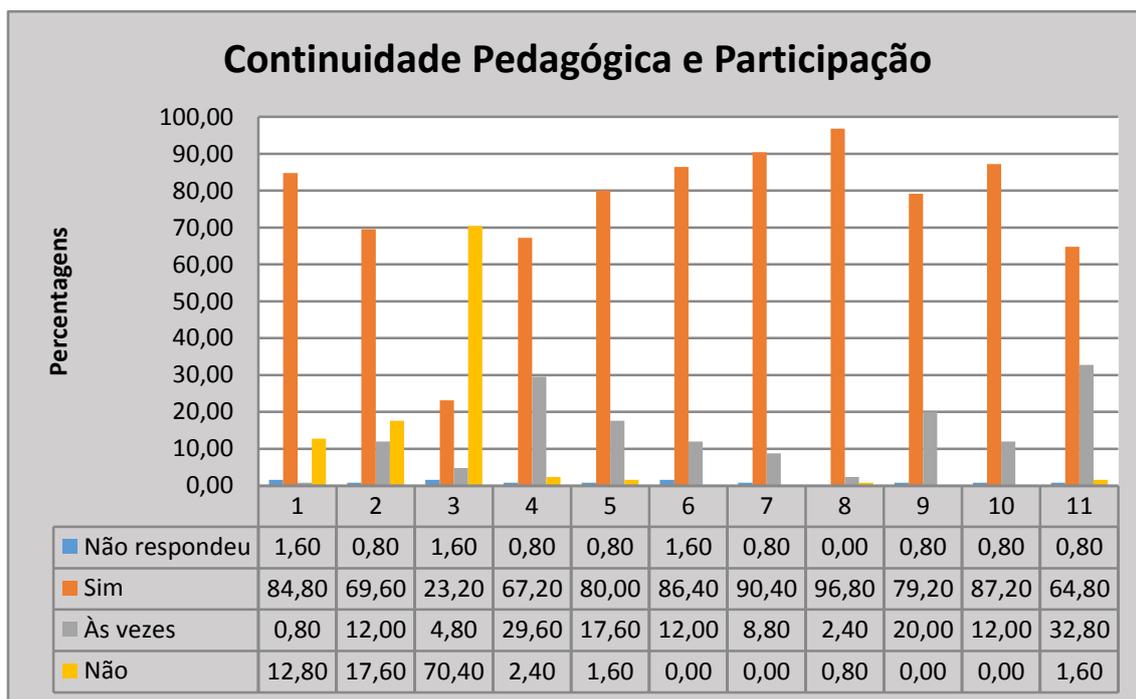
### 8.1.1. Dimensão 1 - Continuidade pedagógica/Participação

Esta dimensão pretendeu aferir sobre a perceção do aluno na continuidade pedagógica quer ao nível do grupo-turma nos vários anos da escolaridade por que foi passando, quer ao nível da continuidade do pedagógica do professor titular de turma. Também pretendeu aferir sobre o grau de participação do aluno nas atividades e projetos promovidos pela escola, para além do envolvimento da família nas atividades da escola.

**Grelha 35:** Alunos - Grelha de questões da dimensão 1

1	Sempre frequentei a mesma escola desde o 1º ano.
2	Os meus colegas de turma foram quase sempre os mesmos desde o 1º ano.
3	Tive sempre o/a mesmo/a professor/a desde o 1º ano.
4	Os professores e as assistentes ouvem sempre as minhas opiniões quando eu falo de assuntos relacionados com a escola.
5	A minha escola organiza festas e atividades ao ar livre.
6	A minha escola organiza visitas de estudo.
7	Participo nas festas e atividades que os professores organizam na minha escola.
8	Participo nas visitas de estudo da minha escola.
9	A minha escola desenvolve muitos projetos interessantes.
10	Participo com entusiasmo nos projetos da minha escola.
11	Os meus pais também participam nos projetos da minha escola quando são convidados.

**Gráfico 51:** Alunos – Gráfico das respostas da dimensão 1



Pelas respostas podemos inferir que o aluno sempre frequentou a mesma escola (80,8%) durante a sua escolaridade no ensino básico, que mantêm os mesmos colegas de turma (69,60%), mas que não manteve o mesmo professor titular (23,20%). Tem a consciência de que é ouvido pelo professor e pelo assistente operacional quando dá opiniões sobre assuntos relacionados com a escola (80,0%). É bastante participativo em todas as atividades realizadas pela escola (86,4%, 90,4%, 96,8%, 79,8% e 87,2%) e os pais também são participativos quando solicitados embora, na opinião do aluno, em menor grau do que ele (64,8%).

O aluno tipo: anda na mesma escola, tem os mesmos colegas, não teve sempre o mesmo professor, é participativo e acha que os pais também o são.

O número de alunos que não respondeu a todas as perguntas desta dimensão foi inexpressivo.

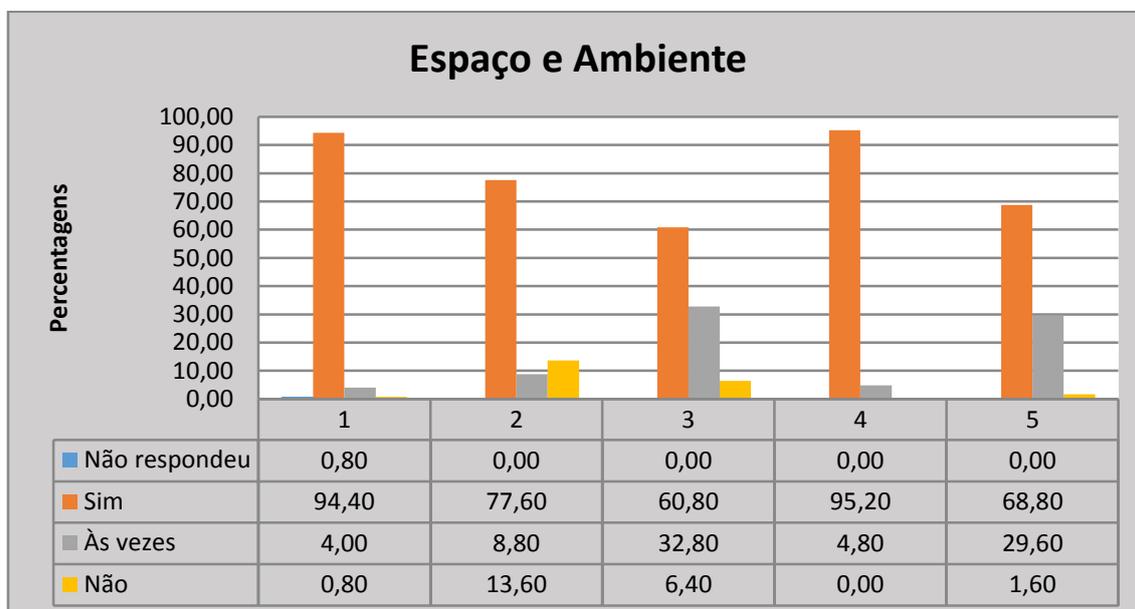
### 8.1.2. Espaços/Ambiente

Esta dimensão procurou aferir da perceção que o aluno tem sobre o seu ambiente de trabalho e sobre as regras sociais da escola.

**Grelha 36:** Alunos – Grelha de questões da dimensão 2

1	Gosto da minha escola.
2	Os espaços da minha escola são agradáveis e bonitos.
3	Uso espaços e materiais diferentes durante as aulas.
4	Eu conheço as regras de comportamento da minha escola para a sala de aula, para o refeitório, para a biblioteca e para os recreios.
5	Eu respeito as regras de comportamento da escola.

**Gráfico 52:** Alunos – Gráfico de respostas da dimensão 2



O aluno identifica-se muito com a escola (94,4%) e gosta dela e dos espaços (77,6%). Diz que usa os espaços e materiais diversificados embora a sua resposta não seja tão expressiva quanto a que dá em relação à escola e aos espaços (60,8%). Conhece as regras de comportamento aplicáveis aos vários ambientes da escola (95,2%), mas não está muito seguro de as cumprir sempre (68,8).

O aluno tipo: identifica-se com a escola e com os espaços. Usa-os com frequência. Conhece as regras de comportamento, mas nem sempre as cumpre.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

O número de alunos que não respondeu a todas as perguntas desta dimensão foi inexpressivo.

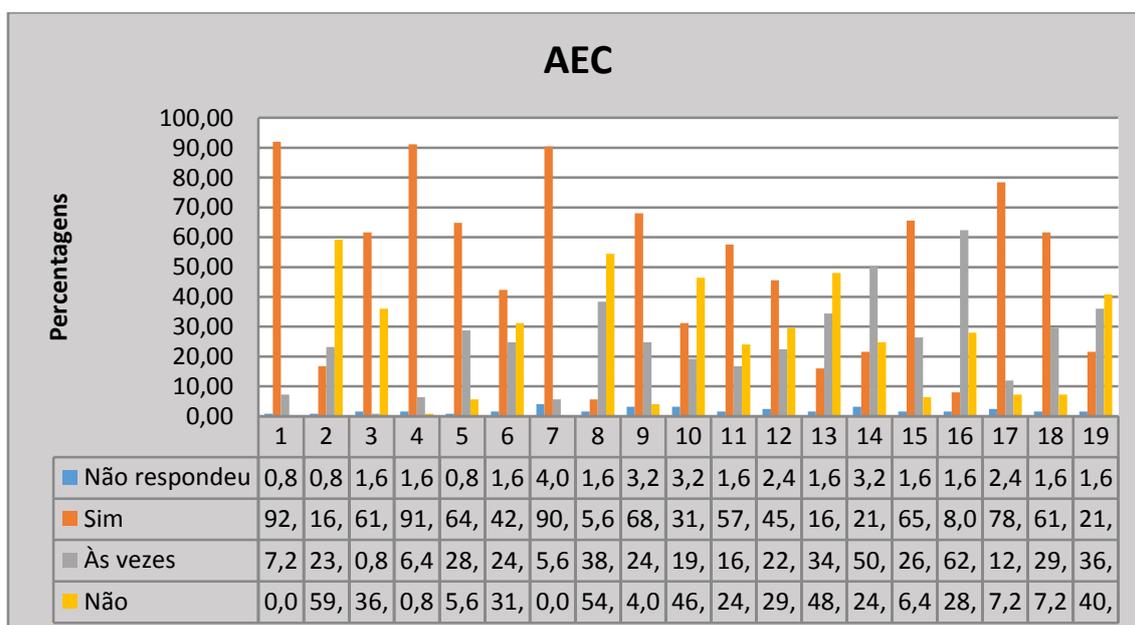
### 8.1.3. AEC

Esta dimensão pretende aferir sobre a perceção das atividades na ótica do “utilizador” aluno.

**Grelha 37:** Alunos - Grelha de questões da dimensão 3

1	Gosto de frequentar as AEC.
2	Gostava mais de ir para casa depois de acabar as aulas com o/a professor/a titular.
3	Frequento as AEC porque os meus pais quiseram.
4	Nas AEC faço atividades diferentes das que faço com o/a professor/a titular.
5	Nas AEC utilizo materiais diferentes daqueles que utilizo na sala de aula com o/a professor/a titular.
6	Nas AEC aprendo de uma maneira diferente as mesmas coisas que estudei com o/a professor/a durante as aulas.
7	Nas AEC faço atividades divertidas.
8	Quando vou para as AEC já estou cansado/a e não presto muita atenção.
9	Nas AEC porto-me como me porto com o/a professor/a titular.
10	Porto-me melhor com o/a professor/a titular do que com os professores das AEC.
11	Gostava que as AEC fossem noutro lugar sem ser na sala de aula.
12	Nas AEC convivo mais com os meus colegas do que na sala de aula com o/ professor/a titular.
13	No Apoio ao estudo só faço os trabalhos de casa.
14	Os professores titulares de turma também vão às AEC.
15	Os professores da escola e os professores das AEC falam muito uns com os outros.
16	Nas AEC podemos escolher as atividades que queremos de fazer.
17	Gosto de todas as atividades das AEC que há na minha escola.
18	Os meus pais/encarregados de educação perguntam-me quase sempre o que fiz nas AEC.
19	Os meus pais/encarregados de educação falam com os professores das AEC.

**Gráfico 53:** Alunos – Gráfico de respostas da dimensão 3



O aluno gosta de frequentar as AEC (92%), não quer ir para depois dos tempos curriculares (59%) e sabe que foram os pais que o inscreveram nas atividades (61%). Gosta das atividades que faz nas AEC, mas não acha que aprenda sempre de maneira diferente de como aprende nos tempos curriculares (64% e 42%). Pelo que afirma, não se verifica o cansaço nos alunos que tanto é referido (54%). Considera que tanto se porta bem com o professor titular que como com os professores das atividades (46% e 19%), fazendo cair mais um argumento de peso dos professores. Gostava que as atividades fossem fora da sala de aula (57%) e não acha que conviva mais com os colegas nas atividades do que em tempos letivos (45%). No apoio ao estudo não faz só os trabalhos de casa (48%).

Vê os professores titulares de turma a irem, por vezes, às atividades (50%), mas sabe que todos os professores “falam” muito uns com os outros (65%). Tem a noção que, por vezes, pode escolher a atividade que quer desenvolver (62%), gosta da oferta de atividades da escola que frequenta (78%) e os pais perguntam-lhe como correram (61%), no entanto, os pais não falam com os professores das AEC (40% e 36%).

O aluno tipo: Gosta de frequentar as AEC e gosta das atividades que a escola oferece. Porta-se do mesmo modo em ambos os tempos (curricular e não curricular). Sabe que os professores dos dois tempos falam entre si. Os pais interessam-se pelo que faz nas AEC, mas não falam diretamente com os professores das atividades.

O número de alunos que não respondeu a todas as perguntas desta dimensão foi inexpressivo.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

#### 8.1.4. Manifestação de preferências

Nesta dimensão procura-se inferir sobre a adesão à oferta das atividades através dos gostos do aluno tipo.

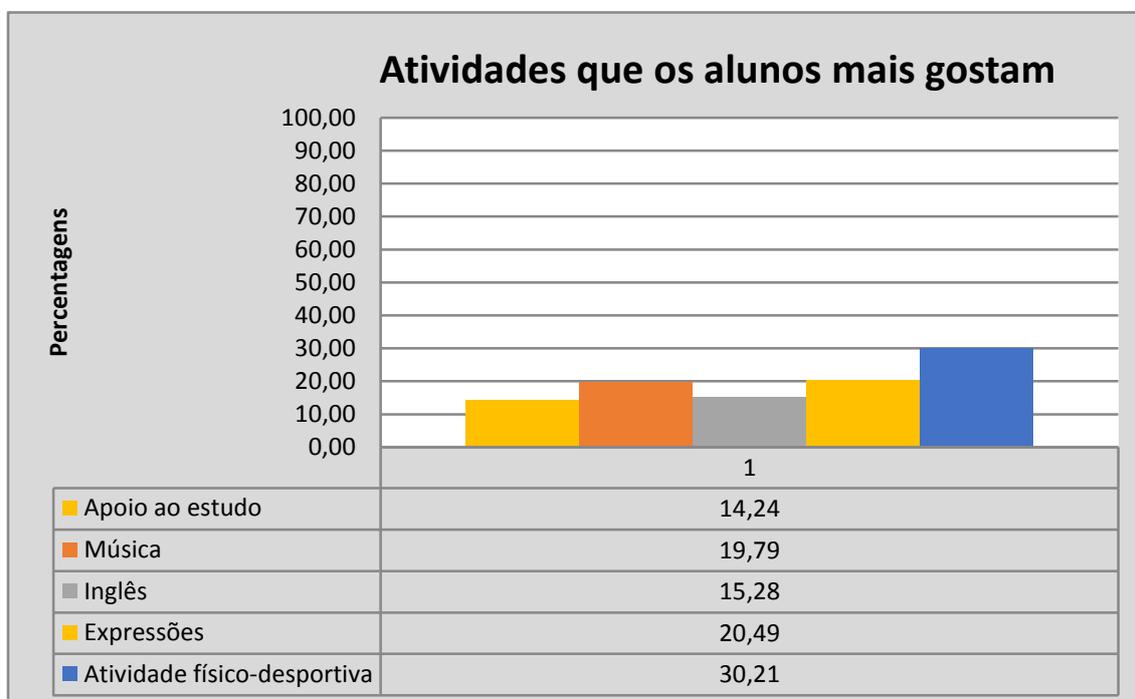
Assim, ao analisar as respostas sobre as preferências dos alunos, aferir-se-á sobre a atividade mais do agrado dos alunos e a que recolhe menos interesse.

**Grelha 38:** Alunos - Grelha de questões da dimensão 4

“Atividade que mais gosto” / “Atividade que menos gosto”

<b>Nº de respostas</b>	87	59	57	44	41
<b>Percentagem</b>	30,21%	20,49%	19,79%	15,28%	14,24%
<b>Atividades</b>	Atividade Físico-desportiva	Expressões	Música	Inglês	Apoio ao Estudo
<b>Preferência</b>	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª

**Gráfico 54:** Alunos – Gráfico das respostas da dimensão 4



O aluno gosta mais da atividade físico-desportiva (30,2%), logo de seguida pela área das expressões artísticas (pintura, dramatização, dança, etc.) (20,5%). No

oposto aponta a área do apoio ao estudo como a que menos gosta (14,2%). As áreas de música (19,8%) e inglês (15,3%) estão entre as que não gosta, nem desgosta.

Antes de se resumir o perfil do aluno tipo, importa deixar uma ou duas notas explicativas sobre as respostas a esta dimensão. Assim, verificou-se uma quantidade relevante de respostas múltiplas nesta dimensão. Alguns alunos não conseguiram cingir-se a uma só atividade preferida ou a uma só atividade de que não gostassem. Para efeitos de aferição e porque o investigador não sabe que hierarquização o aluno imputou às múltiplas respostas que deu, aceitaram-se todas as respostas como válidas. Por outro lado, o facto da área do apoio ao estudo ser lecionada pelo professor titular de turma pode incutir no aluno uma leitura de “atividade curricular” e de não extracurricular e, por esse facto, poder contribuir para ser a sua menos preferida, uma vez que é, certamente, a menos lúdica. O mesmo se aplica ao inglês que, apesar de ser lecionado por um professor que não o titular e de ser comunicativo e lúdico, implica memorização e “avaliação” das aprendizagens por parte do professor de modo natural ao pedir ao aluno que se manifeste sobre o que aprendeu, o que lhe confere, na visão do aluno, uma dimensão diferente da das restantes atividades (mais lúdicas e sem necessidade de pôr os alunos à “prova” nas suas aprendizagens).

O aluno tipo: Gosta de atividade físico-desportiva e de expressões, mas não gosta muito do inglês e menos ainda do apoio ao estudo. Prefere atividades com movimento e jogo.

## 8.2. Inquérito aos professores

O inquérito aos professores divide-se em treze dimensões que pretendem aferir sobre a opinião do grupo nas diferentes áreas que compõem o seu quotidiano de trabalho e, principalmente, sobre a imagem que este profissional tem da ETI.

Através da análise das suas respostas, construir-se-á o professor tipo do agrupamento de escolas e a sua relação com as AEC.

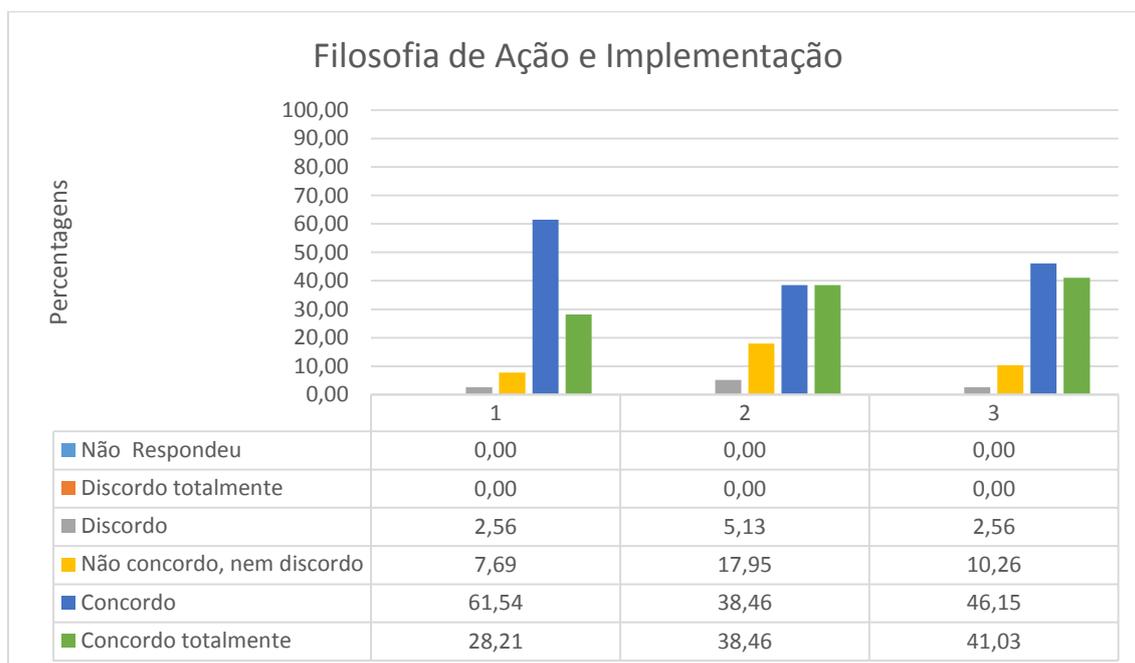
### 8.2.1. Filosofia de ação/Implementação

Nesta dimensão pretende-se aferir sobre o conhecimento que o professor tem da implantação da ETI no 1º ciclo e como adquiriu essa informação. Ao mesmo tempo, infere-se sobre o papel da direção de agrupamento na capacidade comunicativa e informativa aos seus professores.

**Grelha 39:** Professores - Grelha de questões da dimensão 1

1	Conheço as orientações programáticas das Atividades de Enriquecimento Curricular publicadas pelo Ministério da Educação.
2	Foi-me transmitida (pela direção, coordenadores de estabelecimento ou coordenadores pedagógicos) a filosofia pedagógica do Agrupamento de Escolas de Alvide, cujo lema é <i>“Uma oferta educativa global de qualidade”</i> no que diz respeito à implementação e desenvolvimento das AEC e do conceito de escola a tempo inteiro.
3	A direção do Agrupamento proporciona, direta ou indiretamente, informação ou reuniões sobre a implementação, desenvolvimento e avaliação das AEC.

**Gráfico 55:** Professores – Gráfico de respostas da dimensão 1



A maioria dos professores (61,5%) conhece as orientações programáticas para as AEC, havendo mesmo uma parte (28%) que as conhece muito bem. A maioria dos professores conhece a filosofia de implementação do trabalho da ETI no agrupamento de escolas, que lhe foi transmitida pela direção ou pelos coordenadores (38% e 38%), só uma minoria diz não lhe ter sido transmitida (5%). Quanto à comunicação da informação por parte da direção, o professor concorda (46%) e concorda totalmente (41%) sobre o papel importante que a direção tem na divulgação da informação importante e prioritária.

O professor tipo: é conhecedor das orientações para as AEC emanadas pela tutela, recebe informação sobre a filosofia de atuação do agrupamento de escolas em relação à ETI e está satisfeito com os canais, quantidade e fluência da comunicação emanada pela direção de agrupamento sobre as AEC.

Todos responderam a esta dimensão.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

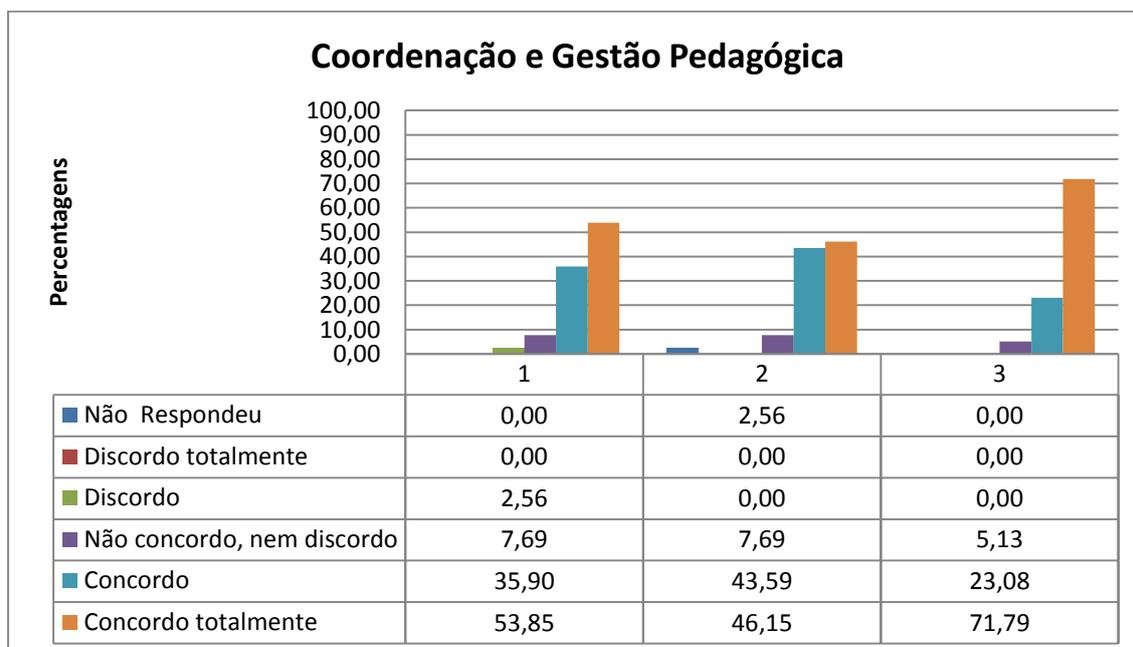
### 8.2.2. Coordenação e gestão pedagógica

Esta dimensão pretende inferir sobre os processos de coordenação entre os vários atores que intervêm na ETI no agrupamento.

**Grelha 40:** Professores – Grelha de questões da dimensão 2

1	Participo em reuniões de discussão, programação e avaliação das AEC quer com os Professores da turma (titulares/AEC), quer no conselho de docentes, quer nas reuniões do Departamento do 1º ciclo e pré-escolar, quer com os parceiros, nomeadamente para a adoção e implementação de novas estratégias conjuntas.
2	Existe uma efetiva colaboração entre os professores titulares de turma e os professores das AEC na programação e desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular na escola em que leciono.
3	Os coordenadores de terreno das AEC são importantes enquanto interlocutores entre todos os professores para a coordenação conjunta das atividades da escola.

**Gráfico 56:** Professores – Gráfico de respostas da dimensão 2



A maioria dos professores participa ativamente nas reuniões de discussão sobre as AEC em todas as reuniões e com todos os atores (53,8% e 35,9%). Também concorda que exista uma colaboração entre professores titulares de turma e professores das AEC (46% e 43%) e entende que os coordenadores de terreno das AEC são muito importantes para a coordenação das atividades da escola (72%).

O professor tipo: é interventivo, participativo e colaborativo e dá muita importância ao papel do coordenador de terreno das AEC.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

O número de professores que não respondeu a todas as perguntas desta dimensão foi inexpressivo.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

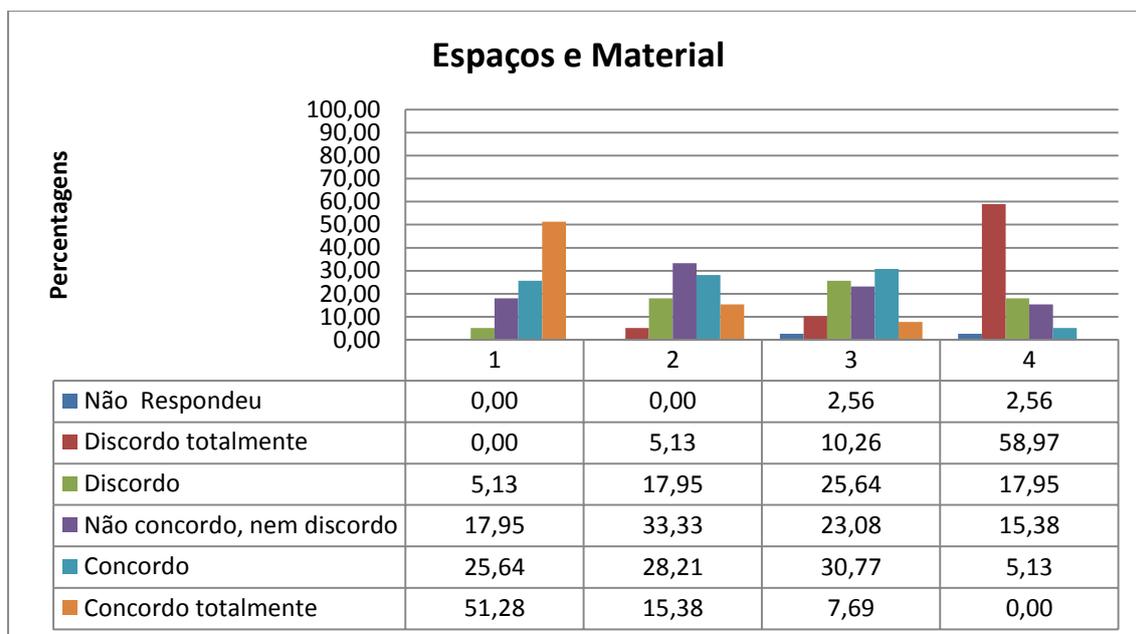
### 8.2.3. Espaços/Material

Esta dimensão pretende aferir sobre a gestão dos materiais e a adequação e utilização dos espaços.

**Grelha 41:** Professores – Grelha de questões da dimensão 3

1	Todos os recursos e espaços da escola (material pedagógico, didático e de desgaste, fotocopiadoras, quadros interativos, computadores, material desportivo, salas de apoio, biblioteca, pátios, arrumações, etc.) estão à inteira disposição de todo o corpo docente (titulares/AEC) para o desenvolvimento de todas as atividades programadas.
2	Os materiais disponibilizados aos docentes das AEC para o desenvolvimento das atividades são adequados e suficientes.
3	Os espaços da escola em que leciono são adequados ao desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular.
4	Ainda me sinto pouco à vontade em partilhar o meu espaço de sala de aula com outros professores.

**Gráfico 57:** Professores - Gráfico de respostas da dimensão 3



O professor concorda que os materiais e espaços da escola estão disponíveis para todos os professores, independentemente dos tempos que leciona (51% e 25%). Já não acha que os materiais disponibilizados para as AEC sejam adequados e suficientes (15% e 28%) e também não acha que os espaços físicos da escola sejam os adequados ao desenvolvimento das atividades extracurriculares (7,6% e 30,7%), no entanto, os professores titulares de turma partilham com à-vontade o seu espaço sala-aula (0% e 5%).

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

O professor tipo: sabe que tem à sua disposição tanto os materiais como os espaços-escola mas acha que os mesmos são inadequados e insuficientes. Já o professor titular de turma aceita a partilha do “seu” espaço de sala-aula sem problemas.

O número de professores que não respondeu a todas as perguntas desta dimensão foi inexpressivo.

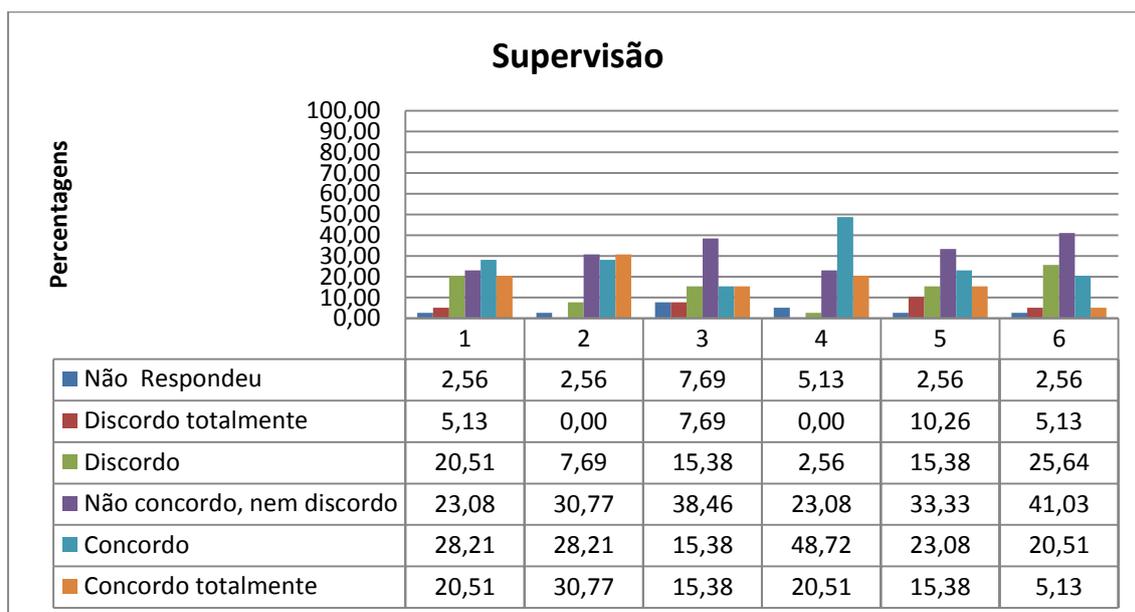
### 8.2.4. Supervisão

Nesta dimensão pretende-se aferir sobre um dos aspetos que mais polémica suscitou na ETI: o papel do professor titular de turma na supervisão dos tempos extracurriculares.

**Grelha 42:** Professores – Grelha de questões da dimensão 4

1	A supervisão das AEC é apenas uma mera formalidade legal.
2	O tempo semanal destinado à supervisão é suficiente.
3	Sinto que me faltam competências na área da supervisão e avaliação pedagógica para fazer a supervisão das AEC.
4	Existe um efetivo interesse e colaboração do professor titular durante a supervisão das AEC.
5	O espaço da supervisão é aproveitado por ambos os professores para o planeamento e reforço de estratégias dirigidas à turma.
6	O registo escrito da supervisão constitui um instrumento de análise importante.

**Gráfico 58:** Professores – Gráfico de respostas da dimensão 4



Sobre a pertinência da supervisão o professor divide-se sobre a relevância da medida (num total de 48,7%) e a irrelevância da mesma (num total de 43,5%), havendo uma minoria que discorda completamente da relevância da medida (5%). Também em relação ao tempo semanal destinado à supervisão a opinião não é consensual porquanto pouco mais que metade acha que é suficiente (58%) e um pouco menos que metade acha que deveria haver mais tempo (38%). Numa visão global, o professor concorda, ainda que timidamente, com os tempos semanais atribuídos à supervisão e acha que tem competências para a realizar

(15%, 15% e 38”). Só uma minoria (22%) dos professores acha que não tem condições para supervisionar as AEC. No agrupamento de escolas de Alvide, o tempo de supervisão foi incentivado a ser abordado enquanto tempo de articulação e a percentagem de respostas positivas sobre o interesse do espaço de supervisão por parte dos professores para a colaboração entre pares (69%) pode estar relacionada com esta medida. No entanto, o planeamento conjunto das atividades e reforço de estratégias dirigidas não é feito durante a supervisão (38%) talvez devido ao facto de só haver 30 minutos disponíveis para o fazer semanalmente. Já o registo escrito da supervisão não é considerado como um instrumento útil, relacionando os professores, o seu preenchimento com a carga burocrática dispensável.

O professor tipo: está dividido quanto à relevância da supervisão pedagógica das AEC e quanto ao seu tempo semanal, e tem competências para a assumir. Colabora com os pares durante a supervisão, mas não faz o seu aproveitamento para o reforço de estratégias conjuntas nem planeia as atividades. Acha que o registo escrito da supervisão não é útil.

O número de professores que não respondeu a todas as perguntas desta dimensão foi expressivo, mas poderá estar relacionado com a falta de resposta dos professores das atividades extracurriculares.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

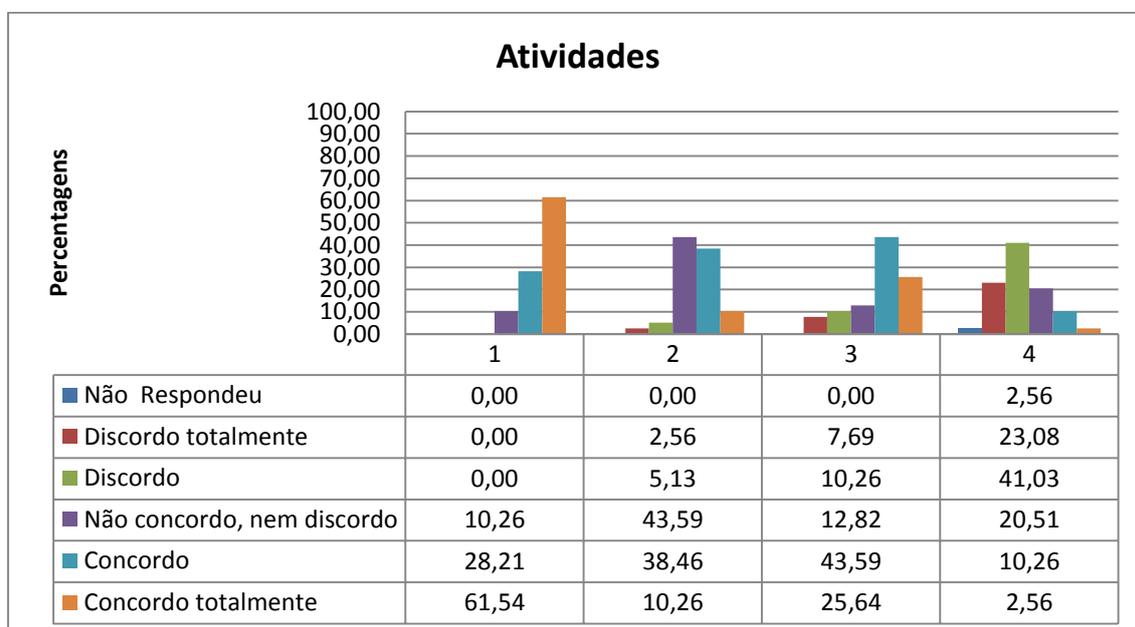
### 8.2.5. AEC

Esta dimensão pretende aferir sobre o conceito que os professores têm das AEC e sobre a pertinência e importância das atividades oferecidas.

**Grelha 43:** Professores – Grelha de questões da dimensão 5

1	Todas as atividades disponibilizadas nas AEC têm interesse para a formação do aluno.
2	As AEC deveriam abranger outras áreas para além das que estão propostas.
3	O ensino do Inglês deveria fazer parte do currículo obrigatório do 1º ciclo (atividades curriculares).
4	As áreas de expressões (físico-motora, plástica e musical) das AEC constituem uma sobreposição ao currículo do 1º CEB.

**Gráfico 59:** Professores – Gráfico de resposta da dimensão 5



A maioria dos professores considera que as AEC representam uma mais-valia na formação dos alunos (61,5% e 28%) e nenhum professor considerou que as atividades não são importantes para a formação do aluno. Cerca de metade dos professores acha que se deveria oferecer outro tipo de atividades (10% e 38%) e a maioria vê o ensino do inglês como atividade curricular, no entanto não veem as atividades físico-motoras e de expressões artísticas como uma sobreposição do currículo.

O professor tipo: vê as AEC como parte importante do processo de formação dos alunos, gostaria de ver a oferta das atividades ampliada e o ensino do inglês

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

nos tempos curriculares. Não vê incompatibilidade entre as áreas das expressões curriculares e as extracurriculares.

O número de professores que não respondeu a todas as perguntas desta dimensão foi inexpressivo.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

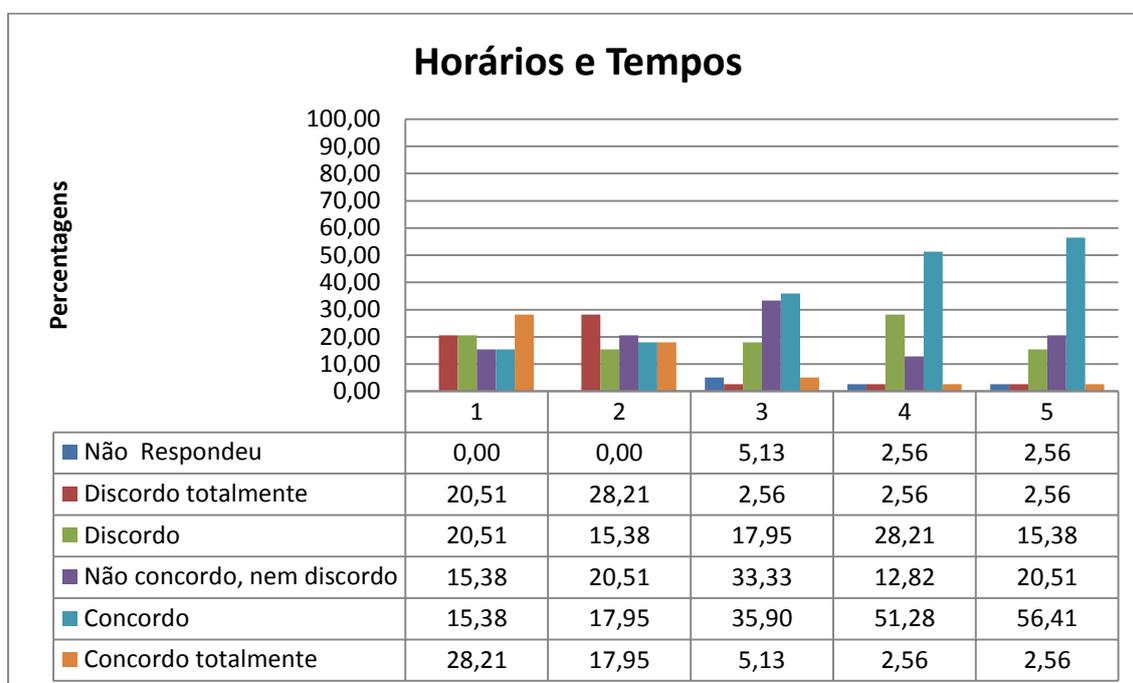
### 8.2.6. Horários/Tempos

Nesta dimensão procura-se aferir sobre a opinião dos professores sobre o tempo e os horários destinados às AEC.

**Grelha 44:** Professores – Grelha de questões da dimensão 6

1	As AEC devem funcionar exclusivamente depois das atividades curriculares.
2	As AEC deveriam funcionar intercaladas com o horário das atividades curriculares (horário flexibilizado).
3	Os tempos destinados a cada atividade das AEC são adequados ao cumprimento dos objetivos previstos para este programa.
4	A duração diária das atividades é adequada ao nível etário dos alunos.
5	A distribuição semanal das atividades é adequada ao nível etário dos alunos.

**Gráfico 60:** Professores – Gráfico de resposta da dimensão 6



Os professores dividem-se quanto ao período de funcionamento das AEC. Quase metade entende que devem funcionar depois dos tempos curriculares (43%), um sexto não tem opinião formada sobre o assunto e quase metade (41%) é a favor da flexibilização do horário das AEC. Na resposta à questão 2 sobre a flexibilização de horário mantêm-se, genericamente, as mesmas opiniões anteriores. Um terço dos professores (33%) não tem opinião sobre a suficiência do tempo destinado a cada atividade e uma parte substancial (41%) acha que os tempos respondem às necessidades da programação de cada atividade para atingir os objetivos propostos. O mesmo se passando quanto à

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

adequação das atividades para as faixas etárias dos alunos. No entanto, a maioria concorda com a carga horária semanal das atividades em relação à idade dos alunos.

O professor tipo: ainda não tem uma opinião consolidada sobre a flexibilização do horário na ETI o mesmo se passando quanto aos tempos e duração das atividades tendo em vista o público-alvo. Considera, no entanto, que a distribuição semanal das mesmas está em conformidade com a faixa etária dos alunos.

O número de professores que não respondeu a todas as perguntas desta dimensão foi inexpressivo.

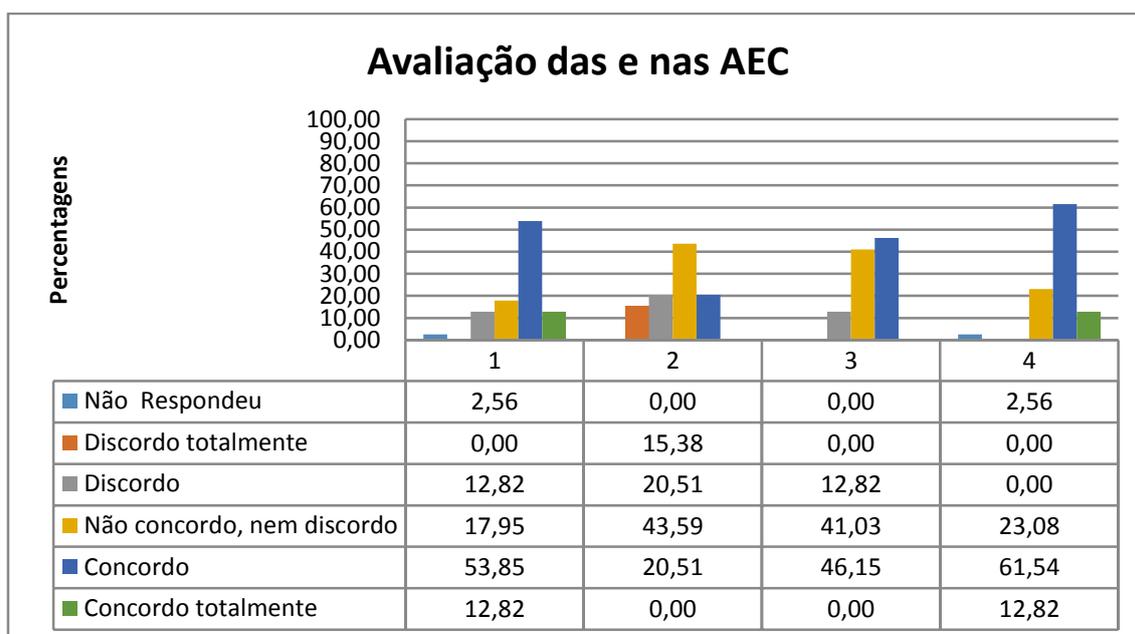
### 8.2.7. Avaliação das e nas AEC

Esta dimensão pretende aferir sobre a opinião que os professores formaram do processo avaliativo, quer nos alunos, quer nas próprias atividades extracurriculares.

**Grelha 45:** Professores – Grelha de questões da dimensão 7

1	A avaliação das AEC é um instrumento importante na medida em que, a partir dela, se pode aferir se os objetivos previstos no programa das AEC foram atingidos.
2	A avaliação qualitativa do desempenho dos alunos nas AEC deveria pautar-se pelos mesmos critérios da avaliação dos tempos curriculares.
3	A avaliação qualitativa do desempenho dos alunos nas AEC tal qual é feita, adequa-se à filosofia do programa.
4	É importante a redação dos relatórios reflexivos anuais sobre o desenrolar das atividades nas AEC durante o ano letivo.

**Gráfico 61:** Professores – Gráfico de respostas da dimensão 7



A maioria dos professores (66,6%) considera importante o ato avaliativo nas AEC enquanto instrumento de aferição de cumprimento de objetivos, no entanto uma parte substancial (35,8%) não concorda que a avaliação das atividades seja feita baseada nos mesmos critérios da avaliação da componente curricular. Cerca de metade (43,6%) não tem opinião formada sobre essa questão e 20% acha que sim. Quase metade dos professores concordam com os moldes em que é feita a avaliação das AEC, mas a outra metade divide-se entre o não ter opinião formada (41%) e não concordar com a avaliação nos moldes em que é feita

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

(12,8%). A maioria dos professores (74%) concorda sobre a importância da reflexão através de relatórios anuais sobre as AEC.

O professor tipo: considera importante avaliar as AEC, mas ainda não sabe se o deve ser feito com os mesmos critérios da avaliação dos tempos curriculares. No entanto, tende a concordar com os moldes em que é feita atualmente no agrupamento (qualitativa). É a favor da elaboração anual de relatórios reflexivos sobre o desenrolar das AEC.

O número de professores que não respondeu a todas as perguntas desta dimensão foi inexpressivo.

### 8.2.8. Comportamento/Interesse

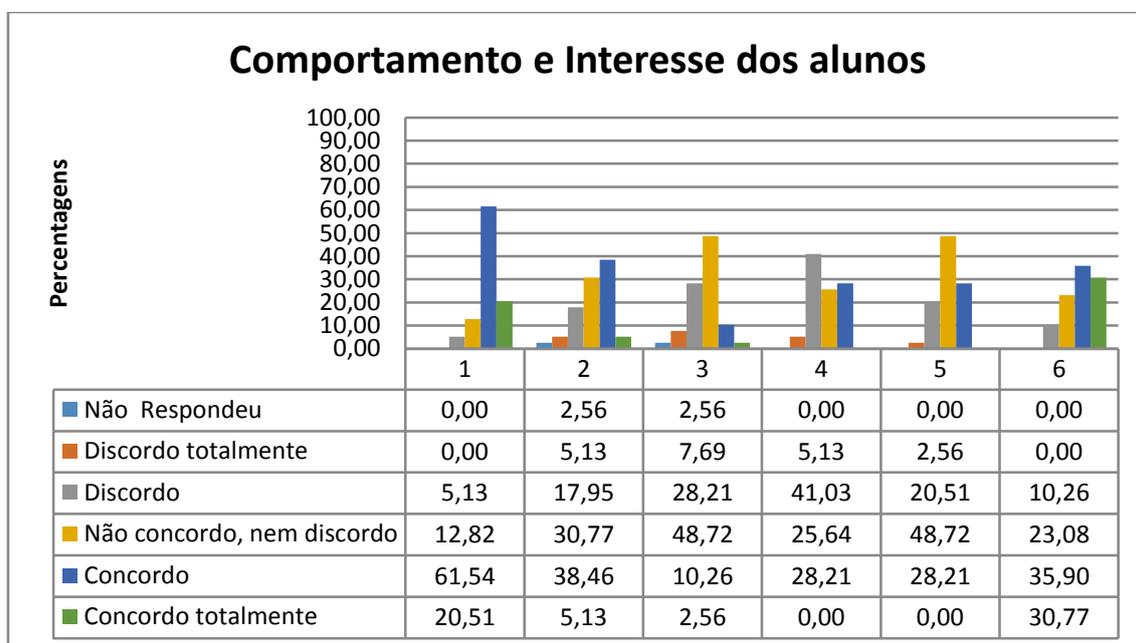
Esta dimensão pretende aferir da opinião dos professores sobre o comportamento dos alunos durante as atividades bem como o seu interesse pelas atividades oferecidas.

Nota: um dos aspetos mais apontados pelos professores (titulares de turma e das atividades) prende-se com o comportamento dos alunos nos tempos extracurriculares que, geralmente, se classifica por ser mais agitado, barulhento e pouco propício à motivação. Daí a pertinência desta dimensão.

**Grelha 46:** Professores – Grelha de questões da dimensão 8

1	Os alunos revelam, geralmente, interesse e motivação por todas as atividades oferecidas pelas AEC.
2	Os alunos manifestam, geralmente, mais interesse e motivação pelas áreas das expressões.
3	A maior parte dos alunos refere que gostaria de ter outras atividades.
4	Os alunos revelam, geralmente, um bom comportamento durante o desenvolvimento de todas as atividades das AEC.
5	Os alunos revelam, geralmente, um bom comportamento só em algumas atividades das AEC.
6	Os alunos, na sua maioria, revelam cansaço durante as AEC.

**Gráfico 62:** Professores – Gráfico de respostas da dimensão 8



A maioria dos professores (82%) diz que os alunos revelam interesse e motivação pelas atividades, embora não seja consensual que os alunos revelem mais interesse pelas áreas das expressões (43% diz que sim, 30% não opina e 23% discorda). Não têm opinião formada sobre os gostos dos alunos por outras

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

atividades, no entanto, acreditam que os alunos revelam comportamentos piores durante as atividades (46%) contra (28%) que acredita que os alunos se portam bem nas atividades. Metade dos professores (48%) não tem opinião sobre o comportamento dos alunos por atividade, mas a maioria (66%) acredita que os alunos revelam cansaço nos tempos extracurriculares.

O professor tipo: vê interesse e motivação nos alunos para as AEC no seu todo e não por áreas. Não sabe se os alunos preferem outras atividades, mas tende a acreditar que o aluno é mais agitado nos tempos extracurriculares e acredita que está mais cansado também.

O número de professores que não respondeu a todas as perguntas desta dimensão foi inexpressivo.

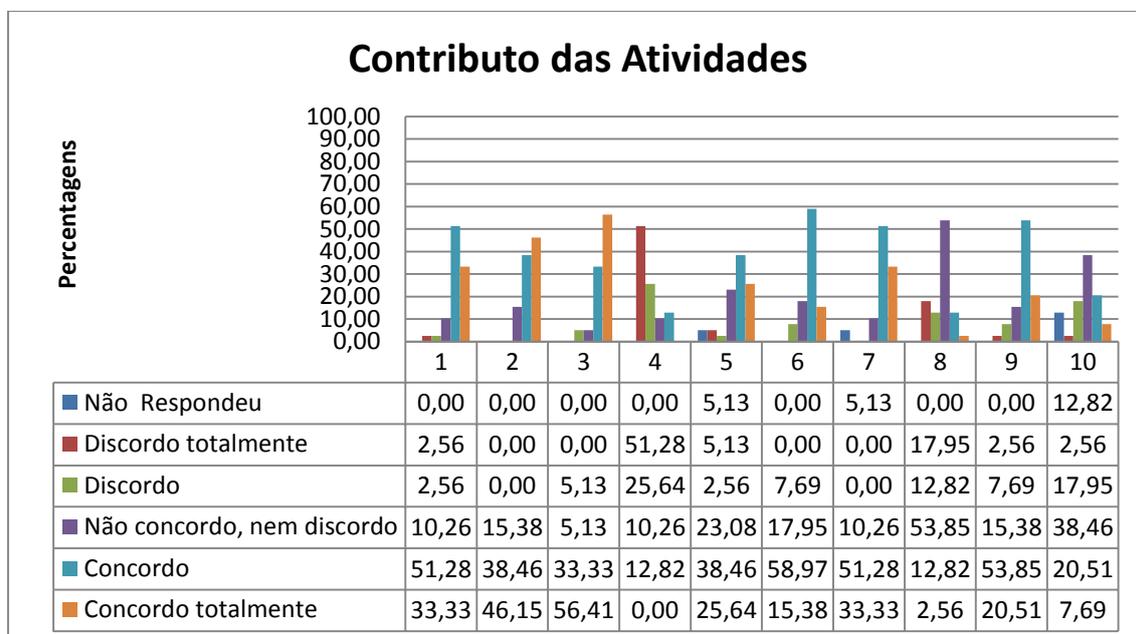
### 8.2.9. Contributo das AEC

Nesta dimensão pretende-se avaliar o contributo das AEC na vida da escola em várias áreas de atuação como no respeito à articulação com o currículo, na formação integral do aluno, na disciplina dos alunos, no reconhecimento que a escola dá às atividades, nas aprendizagens individuais dos professores titulares de turma e as influências inerentes ao seu ato pedagógico diário.

**Grelha 47:** Professores – Grelha de questões da dimensão 9

1	É importante o contributo das aprendizagens feitas nas AEC no desenvolvimento das matérias curriculares.
2	Todas as atividades desenvolvidas nas AEC têm interesse para a formação do aluno.
3	As AEC constituem realmente um enriquecimento do currículo do 1º ciclo.
4	As AEC contribuem para a indisciplina dos alunos durante as atividades curriculares.
5	As AEC são uma boa resposta para os tempos livres dos alunos.
6	Os alunos, no geral, valorizam as atividades que desenvolvem no âmbito das AEC.
7	O trabalho desenvolvido nas AEC é reconhecido pela escola.
8	As AEC têm contribuído para a diminuição do insucesso escolar.
9	Através das reuniões formais e informais, dos alunos e dos trabalhos conjuntos realizados, as AEC têm contribuído para a minha formação informal nas várias áreas.
1	As AEC têm contribuído para a mudança da minha postura e estratégias pedagógicas enquanto titular de turma.
0	

**Gráfico 63:** Professores – Gráfico de respostas da dimensão 9



A grande maioria dos professores (84%) afirma que as AEC contribuem para o desenvolvimento do currículo, que todas as atividades são importantes para a

formação do aluno (84%) e que constituem na realidade um enriquecimento do currículo (89%). A maioria não acredita que as atividades contribuam para a indisciplina dos alunos nos tempos curriculares e (63%) considera as atividades como uma boa proposta de ocupação do tempo não curricular. Afirmam que os alunos valorizam as atividades no âmbito das AEC (74%) e o trabalho feito nas AEC é reconhecido pela escola (84%), mas não emitem opinião quanto à contribuição das mesmas no combate ao insucesso escolar (53%). A maioria dos professores (74%) diz que as AEC contribuíram para a sua formação informal, mas não têm contribuído suficientemente para a mudança da sua postura pedagógica (17,9% e 38% de indecisos). Nesta matéria, realçam-se os 12,8% de professores que não respondeu.

O professor tipo: acredita no contributo das AEC para o enriquecimento do currículo, na sua importância para a formação do aluno e não acha que elas contribuam para a indisciplina pois sabe que os alunos as valorizam, assim como ele. Não vê relevância no contributo das AEC para o combate do insucesso escolar e, embora admita que já aprendeu informalmente com as atividades, esse fato não o fez mudar nem na escolha de estratégias diferenciadas, nem contribuiu para a alteração da sua atitude pedagógica.

O número de professores que não respondeu a todas as perguntas desta dimensão não foi expressivo.

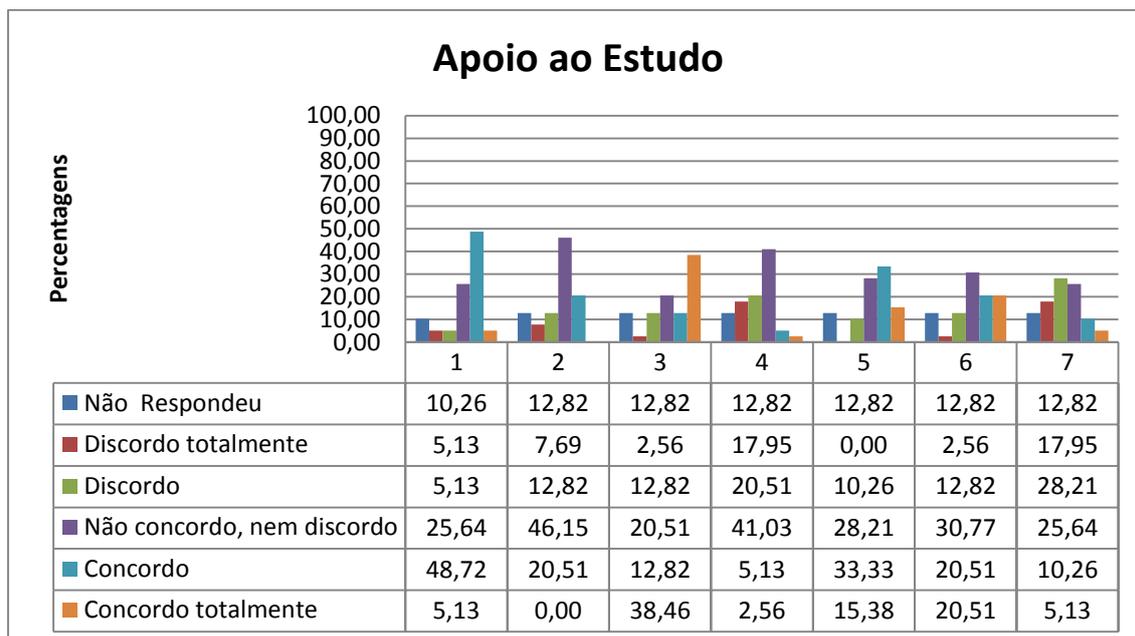
### 8.2.10. Apoio ao estudo

Esta dimensão procura-se aferir da opinião dos professores sobre uma das áreas que maior polémica gerou nas sucessivas vagas legislativas de implementação da ETI e que se prende com a utilização do professor titular de turma na ocupação de uma atividade considerada pela tutela como extracurricular.

**Grelha 48:** Professores – Grelha de questões da dimensão 10

1	O Apoio ao Estudo é um tempo aproveitado para consolidar matérias dadas na sala de aula.
2	O Apoio ao Estudo deve ser utilizado para a realização de trabalhos de casa.
3	O Apoio ao Estudo deveria ser dirigido somente aos alunos com dificuldades de aprendizagem.
4	O Apoio ao Estudo é utilizado essencialmente para ocupar os tempos livres dos alunos.
5	No Apoio ao Estudo os alunos beneficiam do acesso a todos os recursos da escola (computadores, biblioteca, jogos e material didático, etc.).
6	O espaço onde se desenvolve a atividade de Apoio ao Estudo é a mais adequada.
7	O apoio ao Estudo só deve ser desenvolvido pelo professor titular da turma.

**Gráfico 64:** Professores – Gráfico de respostas da dimensão 10



Nota prévia: como a área do apoio ao estudo é lecionada pelos professores titulares de turma, infere-se que a percentagem de não respostas a esta questão corresponda a alguns questionários preenchidos pelos professores das AEC.

A maioria dos professores titulares de turma (53,8%) afirma que o apoio ao estudo é aproveitado para consolidar conteúdos curriculares dados na sala de

aula e (51%) não tem a certeza ou opinião formada se esse tempo deveria ser ocupado só com a realização dos trabalhos de casa, nem sobre a pertinência dada pela tutela à área. Metade (50%) defende a implementação da área só para os alunos com dificuldades afirmando, no entanto, que todos têm acesso aos recursos da escola durante o apoio ao estudo. Não são consensuais quanto à adequação dos espaços em que se desenrola a atividade (41% a favor, 30% sem opinião e 15% de discordantes) e quase metade (46%) acha que esta área não deve ser só desenvolvida pelo professor titular de turma.

O professor tipo: consolida os conteúdos curriculares nesta área e não o ocupa só na realização dos trabalhos de casa. Acha que a área deveria ser só implementada para alunos com dificuldades de aprendizagem, mas utiliza os recursos todos da escola. No entanto não sabe se a sala de aula é o espaço adequado e não acha que deva ser só o titular de turma a lecioná-la.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

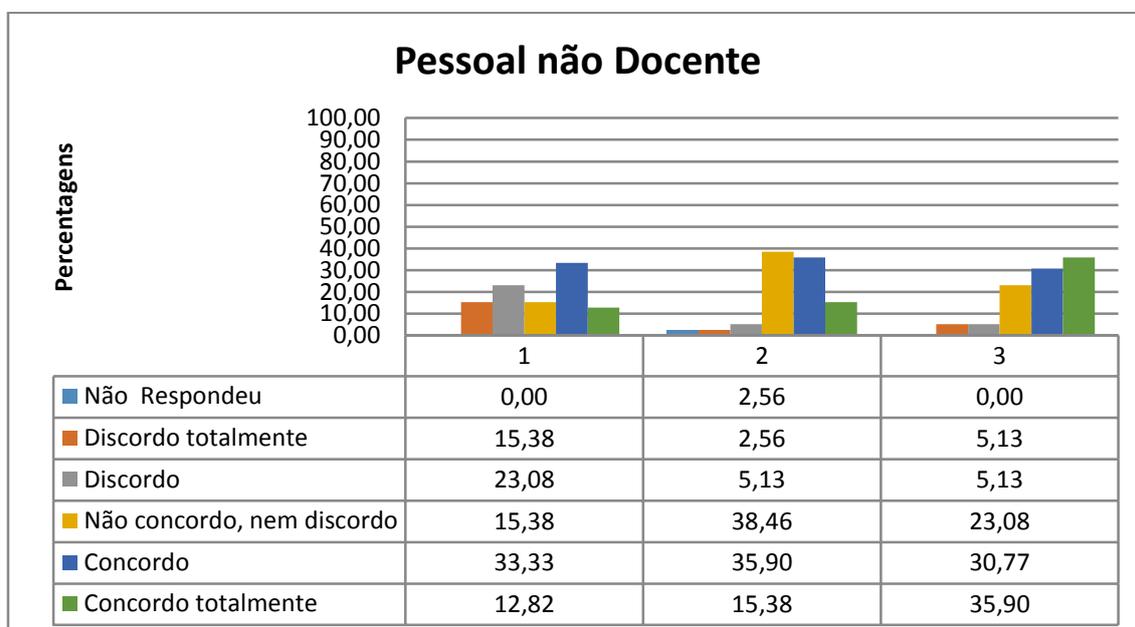
### 8.2.11. Pessoal não docente

Nesta dimensão pretende-se quanto à adequação do número e quanto à cooperação dos assistentes operacionais na perspetiva dos professores.

**Grelha 49:** Professores – Grelha de questões da dimensão 11

1	O número de Assistentes Operacionais é adequado à dimensão da escola em que trabalho.
2	A Direção de Agrupamento envida todos os esforços para, em caso de falta, assegurar a permanência de Assistentes Operacionais nas EB1 recorrendo, se necessário, a deslocações de pessoal.
3	As Assistentes Operacionais cooperam de igual modo com os professores titulares e com os professores das AEC.

**Gráfico 65:** Professores – Gráfico de respostas da dimensão 11



Cerca de metade dos professores (46%) acha que o número de assistentes operacionais em cada escola é adequado, no entanto não é um tema consensual, assim como afirma (51%) que a direção envida todos os esforços para não deixar uma EB1 sem assistentes operacionais. A maioria dos professores (66,6%) afirma que o grau de cooperação dos assistentes operacionais é o mesmo quer com os professores titulares de turma, quer com os professores das AEC.

O professor tipo: acha que os assistentes operacionais são em número adequado, embora pudessem ser mais. Reconhece o esforço da direção no

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

esforço na colocação de substitutos e acha que os assistentes desenvolvem as suas tarefas de igual modo com os professores curriculares e extracurriculares.

O número de professores que não respondeu a todas as perguntas desta dimensão foi inexpressivo.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

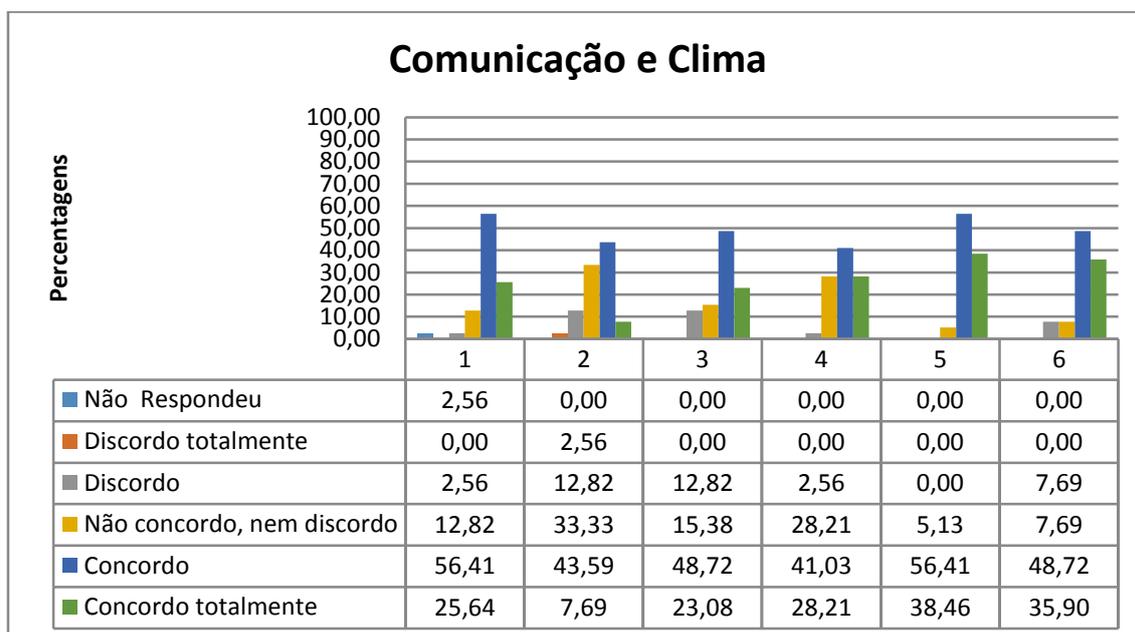
### 8.2.12. Comunicação/Clima

Nesta dimensão pretende-se aferir sobre a efetividade da comunicação implementada no agrupamento entre os diversos atores e sobre o clima de trabalho entre os atores nas EB1.

**Grelha 50:** Professores – Grelha de questões da dimensão 12

1	Foram criados e são usados canais de comunicação efetiva entre professores titulares e professores das AEC.
2	Foram criados e são usados canais de comunicação efetiva entre professores (titulares/AEC) e os pais e encarregados de educação.
3	A comunicação entre coordenação, professores e pessoal não docente é efetiva e contínua.
4	Existe um clima saudável de discussão, partilha e implementação de estratégias entre Direção, Coordenações e Professores.
5	Existe um clima saudável de comunicação, partilha e cooperação entre professores titulares e professores das AEC.
6	Todos os atores (coordenadores, pessoal docente e pessoal não docente) se sentem parte integrante da comunidade escolar em que estão inseridos e têm a noção de que o seu bom desempenho representa uma mais-valia para o sucesso da mesma.

**Gráfico 66:** Professores – Gráfico de respostas da dimensão 12



A grande maioria dos professores (81%) comunica entre si através de meios comunicativos criados e metade (51%) diz que estão criados canais comunicativos entre os pais e os professores. Também afirmam (71,8%) que existe comunicação efetiva e contínua entre todos os atores na escola. Quase 71% afirma haver um bom clima de partilha e cooperação entre os professores, coordenadores e direção, o mesmo acontecendo entre professores titulares e

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

das AEC (69%). Todos os atores (85%) se sentem parte integrante da comunidade escolar e sabem que são uma mais-valia para o seu sucesso.

O professor tipo: usa os meios de comunicação criados para se comunicar efetiva e continuamente com os seus pares e sabe que existem meios efetivos para a comunicação com os pais. Gosta do ambiente de partilha e cooperação entre pares e órgãos coordenadores e diretivos, sente-se integrado na comunidade e sabe que o seu trabalho é valorizado.

O número de professores que não respondeu a todas as perguntas desta dimensão foi inexpressivo.

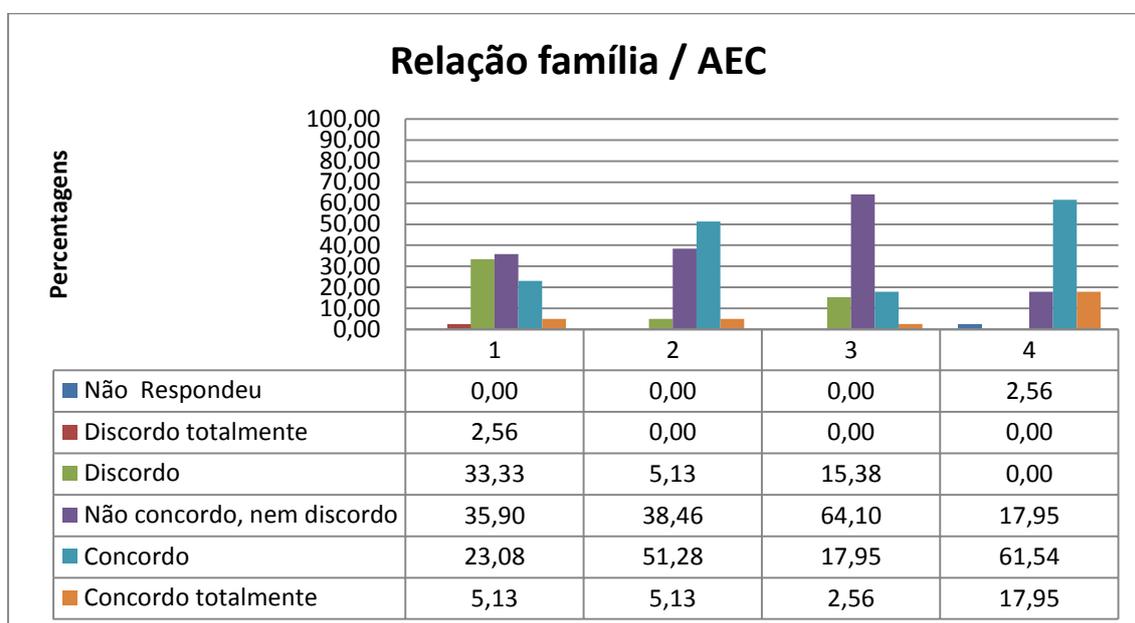
### 8.2.13. Relação família/AEC

Nesta dimensão tenta-se inferir sobre a opinião que os professores formaram dos pais e encarregados de educação sobre as AEC.

**Grelha 51:** Professores – Grelha de questões da dimensão 13

1	Os encarregados de educação mostram interesse em acompanhar o trabalho feito nas AEC.
2	Os encarregados de educação mantêm um bom relacionamento com os professores das AEC.
3	Os encarregados de educação manifestaram interesse pela oferta de outras atividades.
4	Uma parte dos encarregados de educação acha que as AEC são uma boa solução para a compatibilização dos seus horários com os da escola.

**Gráfico 67:** Professores – Gráfico de respostas da dimensão 13



A maior parte dos professores ou não opina (35,9%) ou discorda (35,8%) sobre o interesse dos pais pelo acompanhamento do trabalho nas AEC o que leva a inferir que, na sua opinião, os pais não manifestam muito interesse sobre o desenrolar das atividades, no entanto a maioria (56%) acha que os pais mantêm uma boa relação com os professores das atividades. Não sabem (64%) sobre a manifestação de interesse dos pais pela oferta de outras atividades, mas acreditam (79%) que as AEC são uma boa solução de compatibilização dos seus horários com os da escola.

O professor tipo: não conhece o interesse que os pais têm sobre as AEC, mas acha que não é muito, embora haja uma boa relação entre eles e os professores

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

das AEC e acredita que as AEC ajudam a família na conciliação dos horários de trabalho e de escola.

O número de professores que não respondeu a todas as perguntas desta dimensão foi inexpressivo.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

### 8.3. Inquérito aos Coordenadores

O inquérito aos coordenadores divide-se em treze dimensões que pretendem aferir sobre a opinião deles nas diferentes áreas que compõem o seu quotidiano de coordenação e, principalmente, sobre a imagem que têm da ETI.

Através da análise das suas respostas, construir-se-á o coordenador tipo do agrupamento de escolas e a sua relação com as AEC.

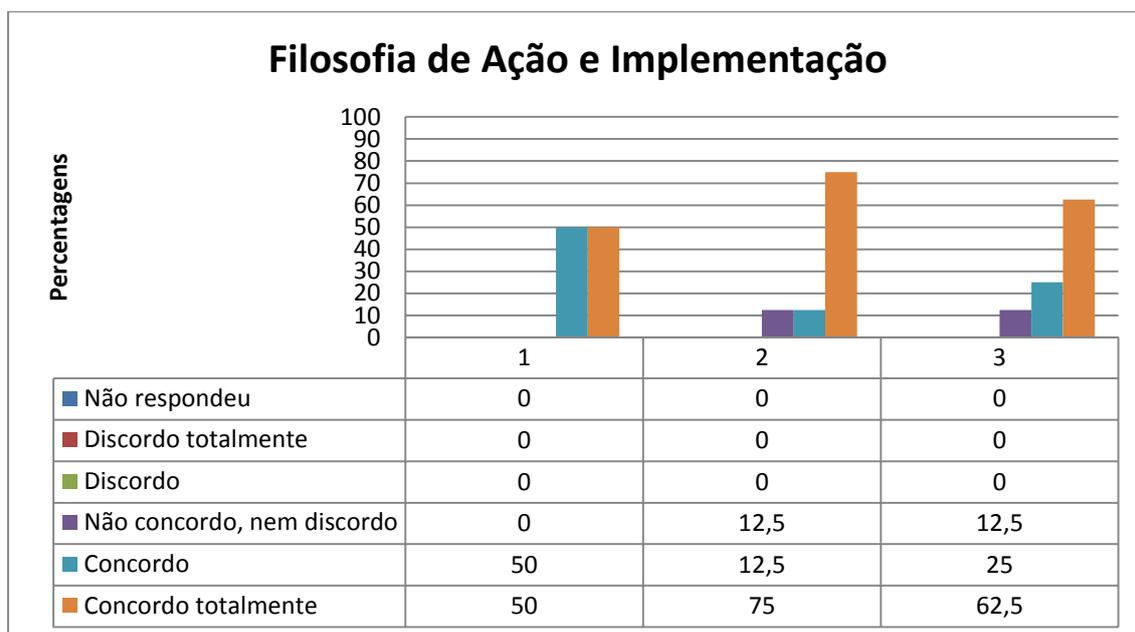
#### 8.3.1. Filosofia de ação/Implementação

Nesta dimensão pretende-se aferir sobre o conhecimento que os coordenadores têm dos documentos estruturantes da ETI e da importância das estratégias implementadas.

**Grelha 52:** Coordenadores – Grelha de questões da dimensão 1

1	Conheço e trabalho segundo as orientações programáticas das Atividades de Enriquecimento Curricular publicadas pelo Ministério da Educação e os princípios de integração pedagógica formulados pela Câmara Municipal de Cascais no Acordo de Colaboração.
2	A filosofia pedagógica do Agrupamento de Escolas de Alvide, cujo lema é “ <i>Uma oferta educativa global de qualidade</i> ” no que diz respeito à implementação e desenvolvimento das AEC e do conceito de escola a tempo inteiro, revelou-se essencial para o sucesso da integração das AEC na escola que coordeno.
3	A direção do Agrupamento proporciona ou promove, direta ou indiretamente, informação e reuniões sobre as estratégias adotadas na implementação, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação das AEC, nomeadamente entre coordenadores de escolas, entidade promotora e parceiros.

**Gráfico 68:** Coordenadores – Gráfico de respostas da dimensão 1



Todos os coordenadores (100%) conhecem as orientações programáticas para as AEC e os princípios de integração pedagógica formulados pela CMC. A larga maioria (87,5%) dos coordenadores atribui à filosofia de implementação das AEC adotada pelo agrupamento o sucesso da sua integração nas escolas e também reconhecem o trabalho da direção, feito com os atores, na implementação das estratégias e na condução da gestão da ETI.

O coordenador tipo: conhece as orientações quer da tutela quer da CMC para a ETI e reconhece a importância das estratégias para o sucesso das AEC na sua escola, para além de reconhecer o trabalho de informação e implementação da direção.

Todos os coordenadores responderam às questões desta dimensão.

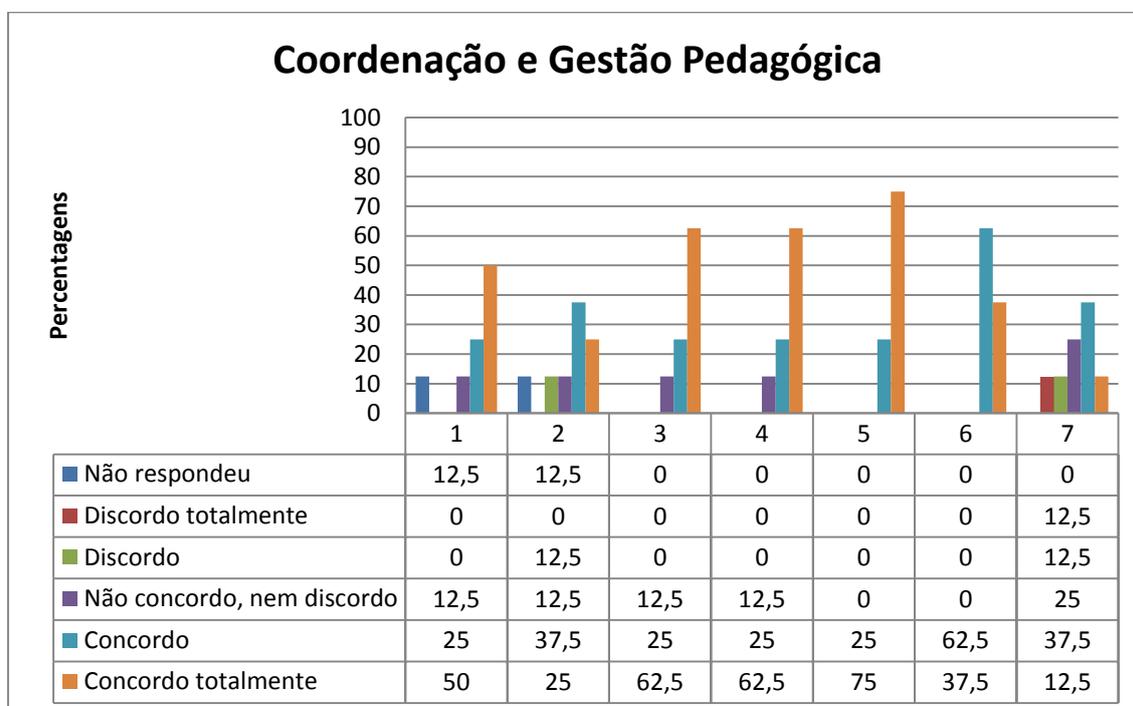
### 8.3.2. Coordenação e gestão pedagógica

Nesta dimensão pretende-se aferir sobre o trabalho de coordenação.

**Grelha 53:** Coordenadores – Grelha de questões da dimensão 2

1	Promovo reuniões de discussão, programação, acompanhamento e avaliação das AEC quer com os Professores das turmas (titulares/AEC) da escola que coordeno, quer no conselho de docentes, quer nas reuniões do Departamento do 1º ciclo e pré-escolar, quer com os parceiros, nomeadamente para a adoção e implementação de novas estratégias conjuntas.
2	Promovo espaços de efetiva reflexão e colaboração entre os professores titulares de turma e os professores das AEC para a programação e desenvolvimento das AEC na escola que coordeno.
3	Promovo reuniões (formais/informais) entre mim e o coordenador de terreno das AEC/Coordenador da escola para a implementação, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação conjunta das estratégias adotadas e das atividades realizadas ou a realizar na escola que coordeno.
4	Os professores das AEC sentem-se parte integrante do corpo docente da escola e têm a noção de que a sua contribuição representa uma mais-valia para a oferta educativa da escola e aprendizagens dos alunos.
5	A figura de Coordenador de terreno em cada escola personifica um elo muito importante na cadeia de coordenação e ligação entre atores e tempos curriculares e não curriculares.
6	As entidades Parceiras promovem com frequência ações de formação para os seus professores.
7	Sinto que faltam tempos mensais formais de reunião entre todos os intervenientes (Coordenadores, professores titulares, professores das AEC).

**Gráfico 69:** Coordenadores – Gráfico de respostas da dimensão 2



A maioria dos coordenadores (75%) promove reuniões de discussão, acompanhamento e avaliação das AEC com todos os atores envolvidos usando

todas as possibilidades de reunião (conselho de docentes, departamento, parceiros) para adoção e implementação das estratégias. A maioria (62,5%) promove espaços de reflexão e colaboração entre os atores e promove reuniões entre coordenadores (escola e de terreno) para avaliação das atividades e implementação das estratégias. Afirmam (62,5%) que os professores das AEC se sentem parte integrante do corpo docente da escola que coordena e atribui (100%) muita importância à figura do coordenador de terreno das AEC e também sabe (100%) que os parceiros promovem frequentemente ações de formação aos professores das atividades, no entanto metade (50%) gostaria de dispor de mais tempo para reuniões mensais com os atores.

O coordenador tipo: promove reuniões reflexivas, acompanha a implementação das estratégias e promove espaços de reflexão entre coordenadores dos tempos curriculares e extracurriculares. O coordenador de estabelecimento sente que todos estão integrados na comunidade escolar e atribui muita importância ao coordenador de terreno. Gostaria de dispor de mais tempo para reuniões.

O número de coordenadores que não respondeu a todas as perguntas desta dimensão foi inexpressivo.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

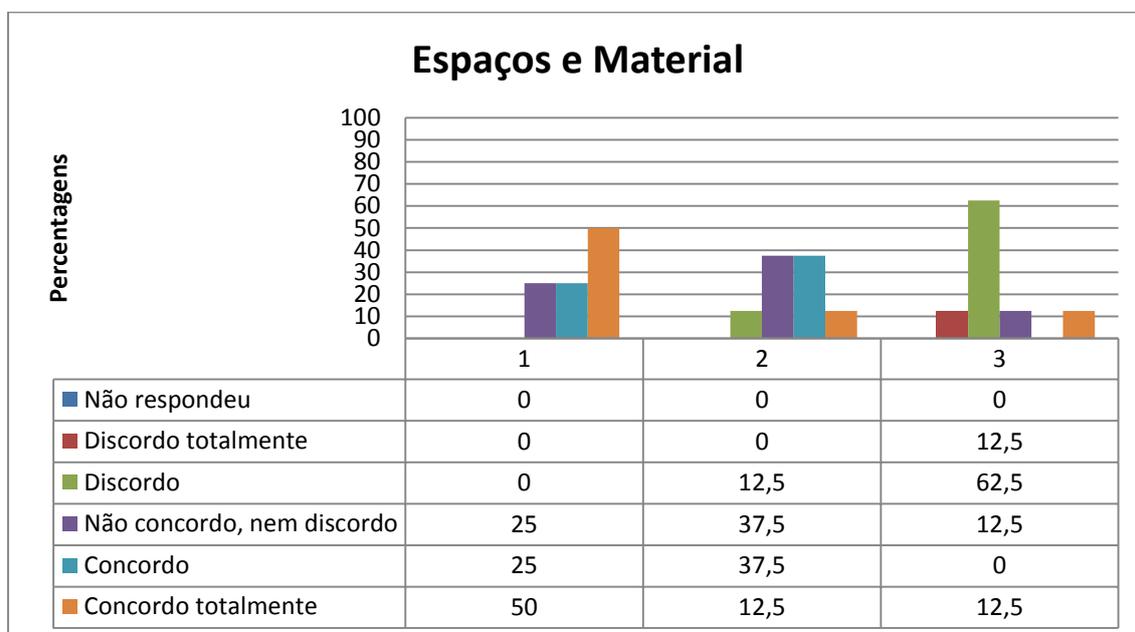
### 8.3.3. Espaços/Material

Nesta dimensão procura-se aferir sobre a opinião dos coordenadores sobre os materiais e os espaços das escolas para o desenrolar das AEC.

**Grelha 54:** Coordenadores – Grelha de questões da dimensão 3

1	Todos os recursos e espaços da escola (material pedagógico, didático e de desgaste, fotocopiadoras, quadros interativos, computadores, material desportivo, salas de apoio, biblioteca, pátios, arrumações, etc.) estão à inteira disposição de todo o corpo docente (titulares/AEC) para o desenvolvimento de todas as atividades programadas.
2	Os materiais disponibilizados aos docentes das AEC para o desenvolvimento das atividades são adequados e suficientes.
3	Os espaços da escola são adequados ao desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular.

**Gráfico 70:** Coordenadores – Gráfico de respostas da dimensão 3



A maioria dos coordenadores (75%) afirma que todos os espaços e materiais estão à disposição de todo o corpo docente, no entanto, só metade (50%) acha que os materiais disponibilizados para as AEC são adequados e suficientes. A maioria (75%) acha que os espaços onde decorrem as AEC (salas de aula e pátios) não são adequados ao desenvolvimento das atividades.

O coordenador tipo: disponibiliza todos os espaços e materiais para todos os docentes, mas acha que os materiais poderiam ser mais adequados e em quantidade. Já em relação aos espaços, acha-os inapropriados para as AEC.

Todos os coordenadores responderam às perguntas desta dimensão.

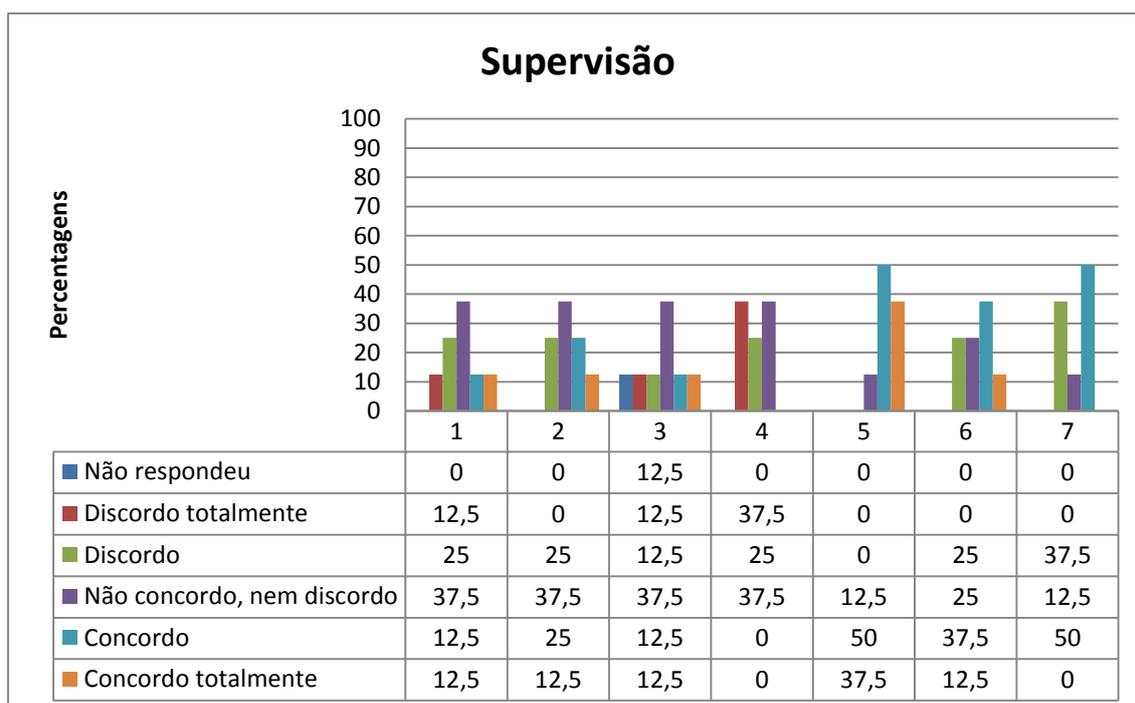
### 8.3.4. Supervisão

Nesta dimensão procura-se inferir da opinião do coordenador sobre a supervisão e a gestão que ele faz desse tempo.

**Grelha 55:** Coordenadores – Grelha de questões da dimensão 4

1	A supervisão das AEC é apenas uma mera formalidade legal.
2	O tempo semanal destinado à supervisão é suficiente.
3	Sinto que me faltam competências na área da supervisão e avaliação pedagógica para poder orientar melhor os professores titulares/professores das AEC.
4	Motivo o professor titular de turma/professor das AEC a privilegiar os tempos de supervisão das AEC só como tempos de avaliação pedagógica do professor das AEC.
5	Motivo o professor titular de turma/professor das AEC a privilegiar os tempos de supervisão das AEC também como tempos de partilha, cooperação e articulação pedagógica.
6	Na escola onde coordeno, o espaço da supervisão também é aproveitado por ambos os professores para o planeamento e reforço de estratégias dirigidas à turma.
7	O registo escrito da supervisão constitui um instrumento de análise importante, com indicadores relevantes nomeadamente para a prevenção/remediação de situações problemáticas e elaboração de relatórios finais.

**Gráfico 71:** Coordenadores – Gráfico de respostas da dimensão 4



Embora não seja consensual, (37,5%) dos coordenadores não concorda que a supervisão seja apenas uma formalidade legal e outros tantos não têm opinião formada a esse respeito. O mesmo acontece quanto ao tempo disponibilizado para a supervisão (27,5%) concorda com o tempo atribuído e (37,5) não opina. A maioria (62,5%) não motiva os professores titulares de turma a supervisionar as AEC só com o objetivo de as avaliar pedagogicamente, mas sim a aproveitar esse tempo para partilha, cooperação e articulação pedagógica (87,5%). Metade dos coordenadores (50%) diz que o espaço de supervisão na sua escola é aproveitado para articulação entre professores e também acha que o registo escrito da supervisão constitui um documento de análise importante.

O coordenador tipo: não acha que a supervisão seja só uma formalidade e incentiva os seus professores a articular com os pares durante esse tempo.

O número de coordenadores que não respondeu a todas as perguntas desta dimensão foi inexpressivo.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

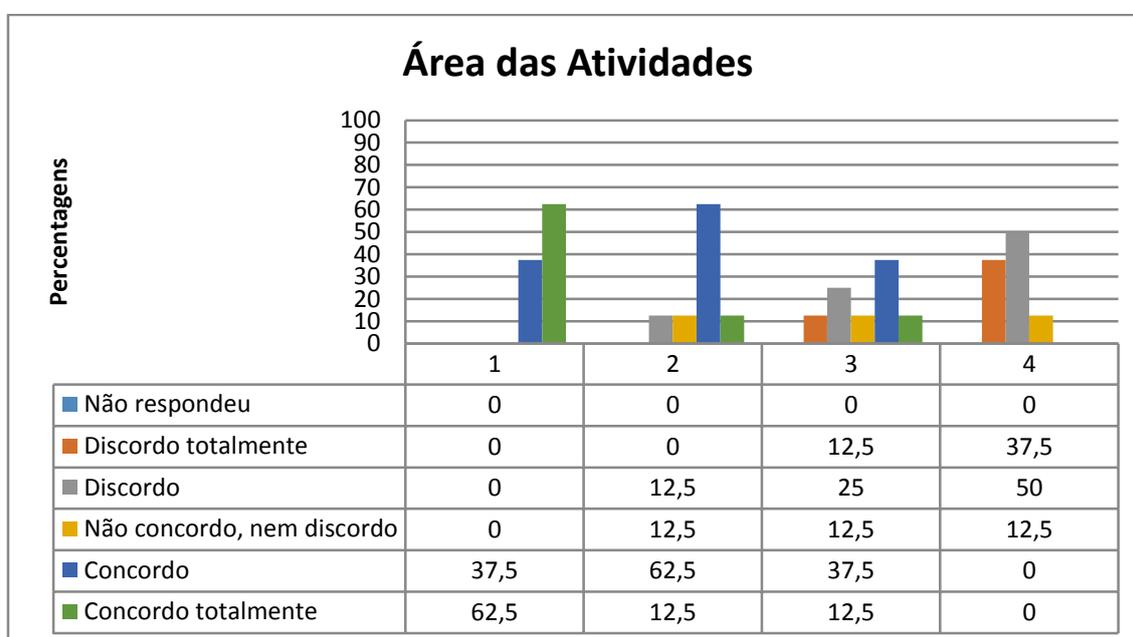
### 8.3.5. Áreas das AEC

Nesta dimensão pretende-se aferir da opinião do coordenador sobre as atividades de enriquecimento curricular oferecidas pelo agrupamento.

**Grelha 56:** Coordenadores – Grelha de questões da dimensão 5

1	Todas as atividades disponibilizadas nas AEC têm interesse para a formação do aluno.
2	As AEC deveriam abranger outras áreas para além das que estão propostas.
3	O ensino do Inglês deveria fazer parte do currículo obrigatório do 1º ciclo (atividades curriculares).
4	As áreas de expressões (físico-motora, plástica e musical) das AEC constituem uma sobreposição ao currículo do 1º CEB.

**Gráfico 72:** Coordenadores – Gráfico de respostas da dimensão 5



Todos os coordenadores (100%) atribuem interesse às atividades enquanto instrumentos de formação do aluno, mas acham (75%) que deveriam ser oferecidas outras áreas. Metade (50%) preferia ver o inglês a ser lecionado nos tempos curriculares, embora (37,5%) discorde e (12,5%) não tenha opinião nesta matéria. A maioria (87,5%) não vê sobreposição ao currículo das áreas das expressões nas atividades.

O coordenador tipo: vê as AEC como meio de formação do aluno, mas deveriam ser mais diversificadas. Vê com naturalidade o inglês a ser lecionado nos tempos curriculares e não acha que as expressões das AEC se sobreponham ao currículo.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Todos os coordenadores responderam às questões desta dimensão.

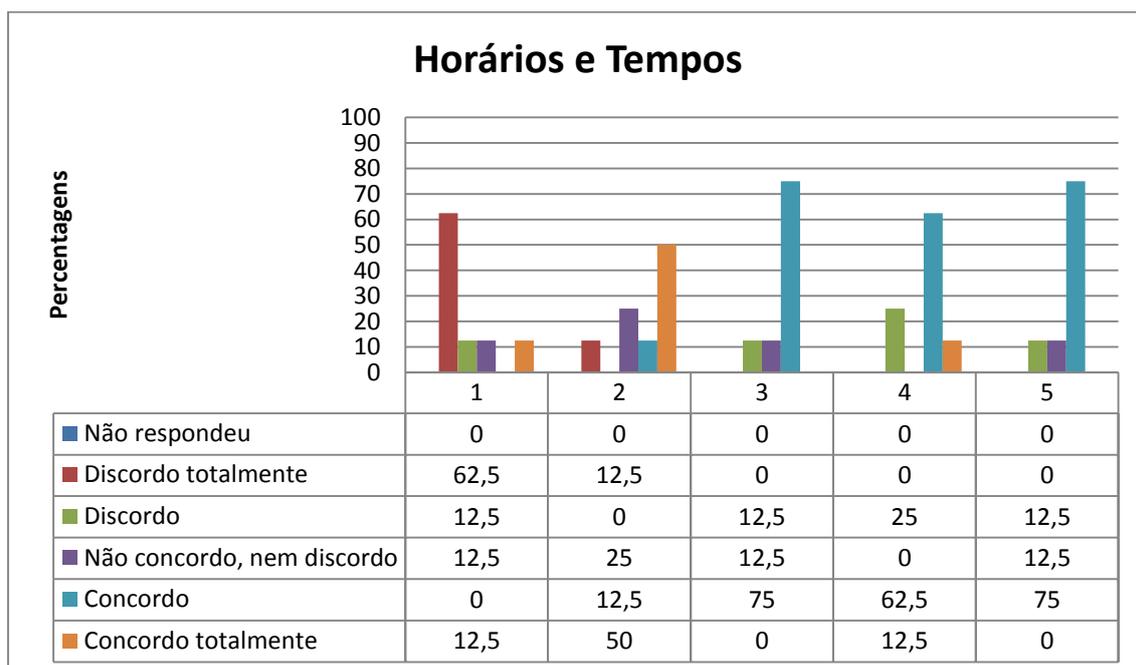
### 8.3.6. Horários/Tempos

Nesta dimensão pretende-se aferir da opinião do coordenador quanto aos horários e duração das AEC.

**Grelha 57:** Coordenadores – Grelha de questões da dimensão 6

1	As AEC devem funcionar exclusivamente depois das atividades curriculares.
2	As AEC deveriam funcionar intercaladas com o horário das atividades curriculares (horário flexibilizado).
3	Os tempos destinados a cada atividade das AEC são adequados ao cumprimento dos objetivos previstos para este programa.
4	A duração diária das atividades é adequada ao nível etário dos alunos.
5	A distribuição semanal das atividades é adequada ao nível etário dos alunos.

**Gráfico 73:** Coordenadores – Gráfico de respostas da dimensão 6



A maioria dos coordenadores (75%) é a favor da flexibilização de horário para as atividades e (62,5%) acha mesmo que pode ser um horário intercalado e não só flexibilizado nos extremos da manhã ou da tarde. A maioria (75%) acha que os tempos das AEC em cada área são adequados e a sua duração diária também (75%). Também a distribuição semanal é adequada à faixa etária dos alunos (75%).

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

O coordenador tipo: é a favor da flexibilização do horário das AEC e acha que tanto a distribuição, quanto o tempo de duração das atividades são os adequados.

Todos os coordenadores responderam às questões desta dimensão.

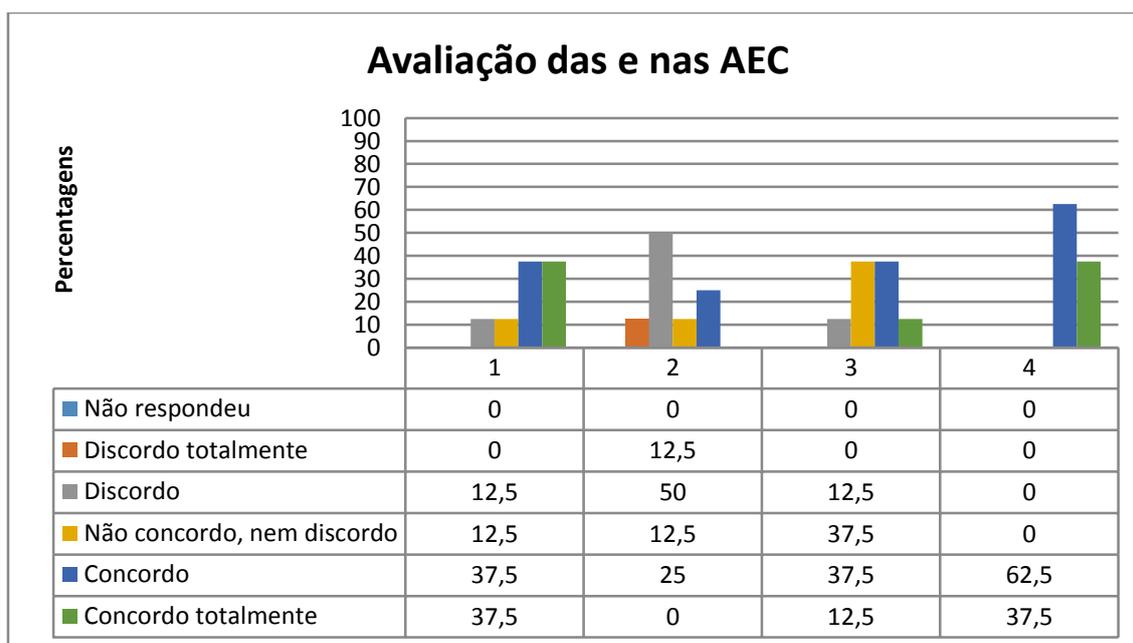
### 8.3.7. Avaliação das e nas AEC

Nesta dimensão pretende-se aferir da opinião do coordenador quanto à avaliação das AEC.

**Grelha 58:** Coordenadores – Grelha de questões da dimensão 7

1	A avaliação das AEC é um instrumento importante na medida em que, a partir dela, se pode aferir se os objetivos previstos no programa das AEC foram atingidos.
2	A avaliação qualitativa do desempenho dos alunos nas AEC deveria pautar-se pelos mesmos critérios da avaliação dos tempos curriculares.
3	A avaliação qualitativa do desempenho dos alunos nas AEC tal qual é feita, adequa-se à filosofia do programa.
4	É importante a redação dos relatórios reflexivos anuais sobre o desenrolar das atividades nas AEC durante o ano letivo.

**Gráfico 74:** Coordenadores – Gráfico de respostas da dimensão 7



A maioria dos coordenadores (75%) refere-se à avaliação como sendo um instrumento importante para aferição dos objetivos alcançados, no entanto a mesma não deve ser feita na base dos critérios que norteiam a avaliação dos tempos curriculares (62,5%). Metade dos coordenadores (50%) acha que a avaliação qualitativa é a adequada e todos (100%) afirmam que a importância da redação de relatórios reflexivos anuais.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

O coordenador tipo: defende a avaliação nas AEC enquanto instrumento de aferição, mas baseada em critérios próprios. Para ele a avaliação qualitativa é boa e defende a elaboração de relatórios reflexivos anuais.

Todos os coordenadores responderam às questões desta dimensão.

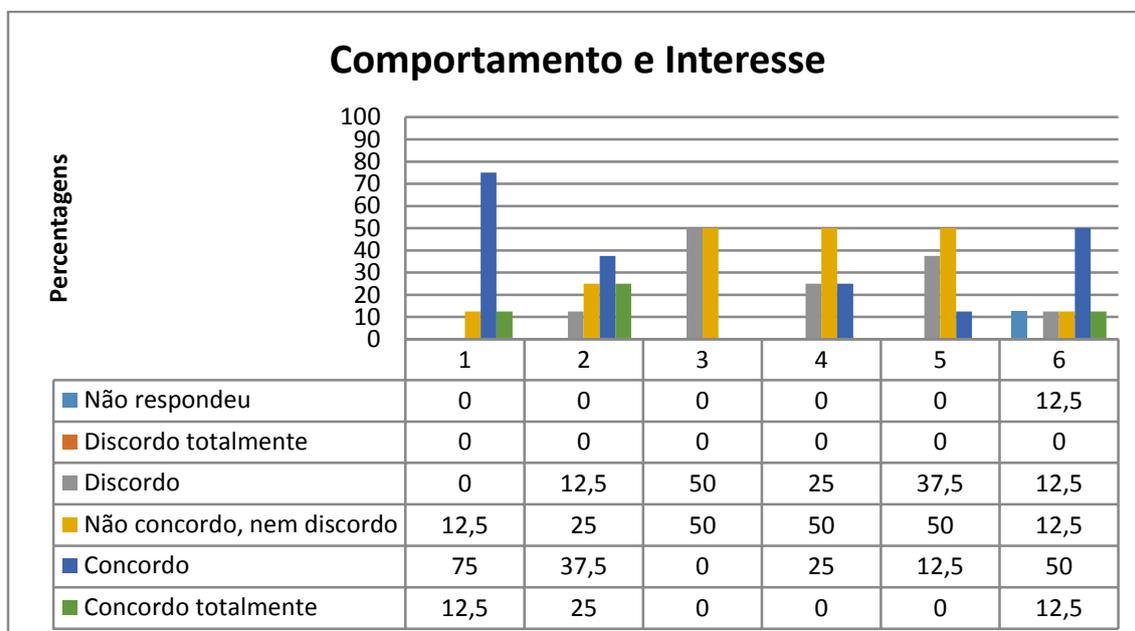
### 8.3.8. Comportamento/Interesse

Nesta dimensão pretende-se aferir da opinião dos coordenadores sobre o comportamento e interesse dos alunos pelas AEC.

**Grelha 59:** Coordenadores – Grelha de questões da dimensão 8

1	Os alunos revelam, geralmente, interesse e motivação por todas as atividades oferecidas pelas AEC.
2	Os alunos manifestam, geralmente, mais interesse e motivação pelas áreas das expressões.
3	A maior parte dos alunos refere que gostaria de ter outras atividades.
4	Os alunos revelam, geralmente, um bom comportamento durante o desenvolvimento de todas as atividades das AEC.
5	Os alunos revelam, geralmente, um bom comportamento só em algumas atividades das AEC.
6	Os alunos, na sua maioria, revelam cansaço durante as AEC.

**Gráfico 75:** Coordenadores – Gráfico de respostas da dimensão 8



A maioria dos coordenadores (82,5%) afirma que os alunos revelam interesse pelas atividades, mas (62,5%) verifica que os alunos têm mais interesse e motivação nas áreas das expressões. Não acham que os alunos preferissem

outras atividades (50%) e também não têm a certeza de que o comportamento dos alunos seja bom durante as AEC (50% sem opinião e 25% que discorda a par com outros 25% que concorda), o mesmo se passando quando inquiridos quanto ao comportamento dos alunos por área de atividade (50% sem opinião, 12,5% que concorda que os alunos apresentam comportamentos diferenciados por área e 37,5% que discorda desta afirmação). A maioria (62,5%) afirma que os alunos revelam cansaço ao fim do dia curricular.

O coordenador tipo: vê interesse e motivação nos alunos para as atividades, no entanto acha que os alunos manifestam mais interesse pelas expressões e não acha que o comportamento dos alunos nas AEC seja muito diferente do dos tempos curriculares. No entanto, admite que os alunos se apresentem mais cansados quando começam as AEC.

O número de coordenadores que não respondeu a todas as perguntas desta dimensão foi inexpressivo.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

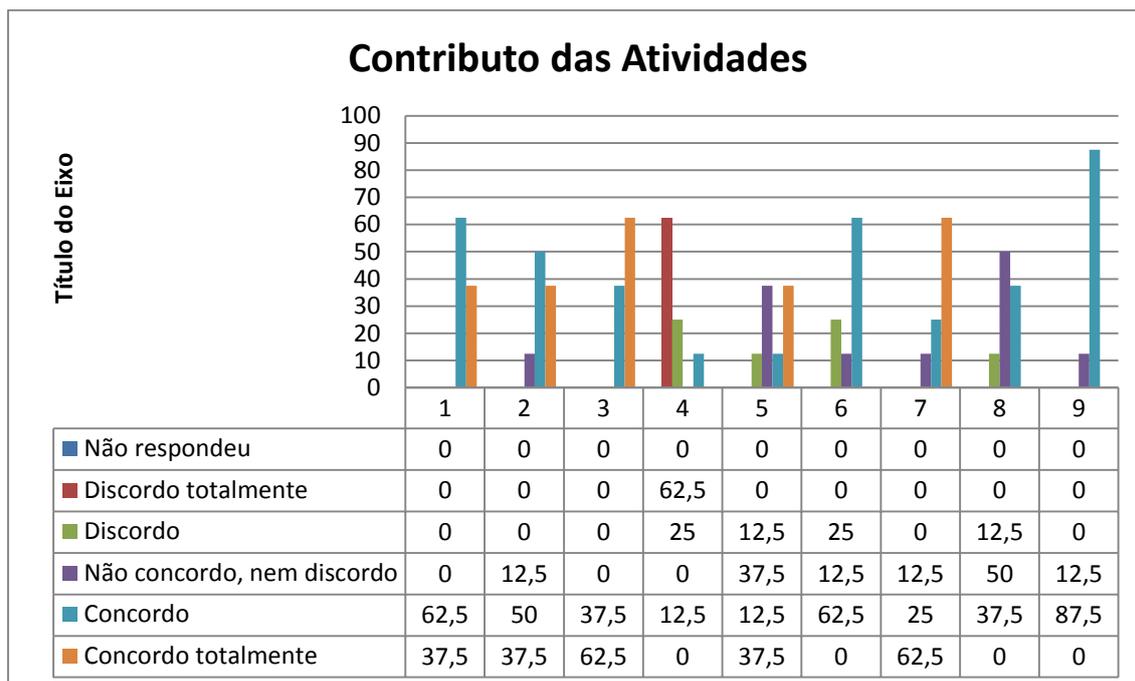
### 8.3.9. Contributo das AEC

Nesta dimensão pretende-se aferir da opinião dos coordenadores sobre o contributo das AEC para a formação do aluno.

**Grelha 60:** Coordenadores – Grelha de questões da dimensão 9

1	É importante o contributo das aprendizagens feitas nas AEC no desenvolvimento das matérias curriculares.
2	Todas as atividades desenvolvidas nas AEC têm interesse para a formação do aluno.
4	As AEC constituem realmente um enriquecimento do currículo do 1º ciclo.
4	As AEC contribuem para a indisciplina dos alunos durante as atividades curriculares.
5	As AEC são uma boa resposta para os tempos livres dos alunos.
6	Os alunos, no geral, valorizam as atividades que desenvolvem no âmbito das AEC.
7	O trabalho desenvolvido nas AEC é reconhecido pela escola.
8	As AEC têm contribuído para a diminuição do insucesso escolar.
9	Através das reuniões, formais e informais, dos alunos e dos trabalhos conjuntos realizados, posso afirmar que as AEC têm contribuído para a minha formação informal nas várias áreas.

**Gráfico 76:** Coordenadores – Gráfico de respostas da dimensão 9



A totalidade dos coordenadores (100%) acredita na importância das AEC para o desenvolvimento do currículo e a maioria (87,5%) afirma que todas têm importância na formação do aluno e que realmente enriquecem o currículo (100%). A maioria (87,5%) não acredita que as atividades contribuam para a indisciplina, enquanto metade (50%) acha que elas são uma boa resposta para a ocupação dos tempos livres dos alunos. A maioria (62,5%) nota que os alunos

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

valorizam as atividades e (87,5%) afirma que o trabalho das AEC é reconhecido pela escola, no entanto, não têm a certeza quanto à influência que as atividades têm na diminuição do insucesso escolar (50% sem opinião, 37,5% acha que influenciou a diminuição e 12,5% acha que não). Por fim, a maioria (87,5%) afirma ter aprendido informalmente com as AEC.

O coordenador tipo: vê muita importância nas AEC para o desenvolvimento do currículo e para formação do aluno, mas não acha que combatam o insucesso escolar. Reconhece o trabalho das AEC e já aprendeu informalmente com elas.

Todos os coordenadores responderam às questões desta dimensão.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

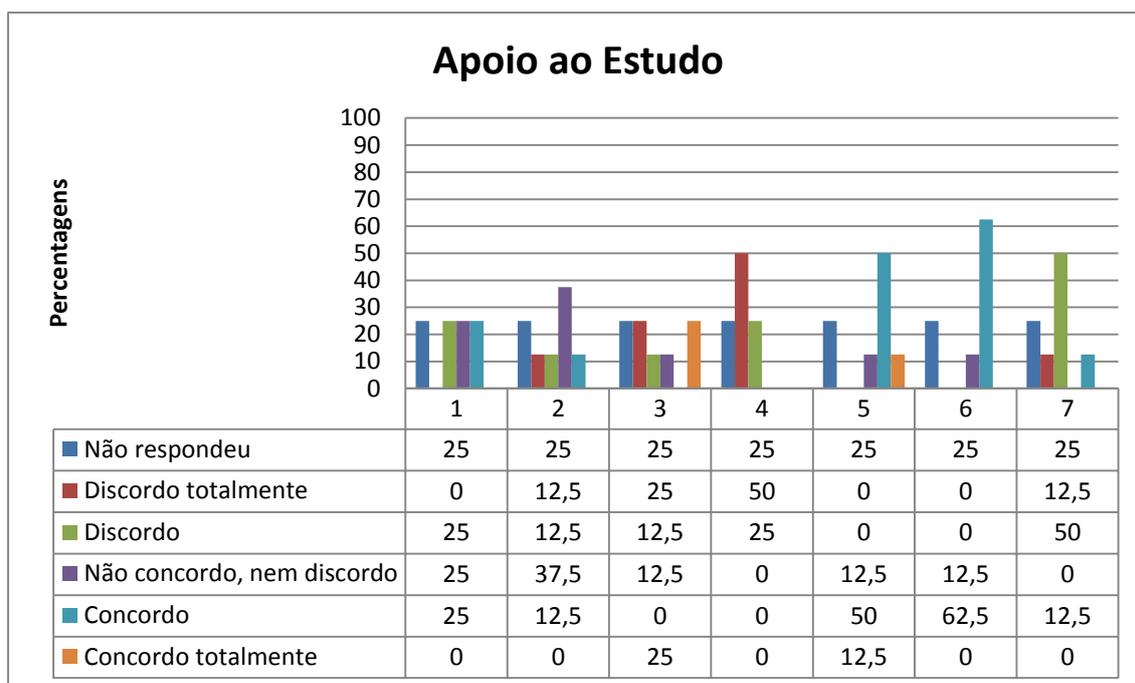
### 8.3.10. Apoio ao estudo

Nesta dimensão pretende-se aferir da opinião dos coordenadores sobre o apoio ao estudo.

**Grelha 61:** Coordenadores – Grelha de questões da dimensão 10

1	O Apoio ao Estudo é um tempo aproveitado para consolidar matérias dadas na sala de aula.
2	O Apoio ao Estudo deve ser utilizado para a realização de trabalhos de casa.
3	O Apoio ao Estudo deveria ser dirigido somente aos alunos com dificuldades de aprendizagem.
4	O Apoio ao Estudo é utilizado essencialmente para ocupar os tempos livres dos alunos.
5	No Apoio ao Estudo os alunos beneficiam do acesso a todos os recursos da escola (computadores, biblioteca, jogos e material didático, etc.).
6	O espaço onde se desenvolve a atividade de Apoio ao Estudo é a mais adequada.
7	O apoio ao Estudo só deve ser desenvolvido pelo professor titular da turma.

**Gráfico 77:** Coordenadores – Gráfico de respostas da dimensão 10



Nota prévia: como a área do apoio ao estudo é lecionada pelos professores titulares de turma, infere-se que a percentagem de não respostas a esta questão corresponda a alguns questionários preenchidos pelos coordenadores das AEC.

Os coordenadores não sabem com assertividade se esta área é aproveitada pelos professores fazerem a consolidação das matérias (25% diz que não, 25% diz que não sabe e 25% diz que sim), o mesmo se passando quanto à utilização da área para a realização dos trabalhos de casa (37,5% discorda, 37,5% não

tem opinião e 12,5% concorda). Metade dos coordenadores (50%) discorda que o apoio ao estudo deva ser só para alunos com dificuldades e a maioria (75%) discorda que esta área seja só para ocupar os tempos livres dos alunos. A mesma maioria (75%) afirma que os alunos têm acesso a todos os materiais e espaços e que o espaço-sala é o adequado (62,5%), no entanto, para a maioria (62,5%) esta área não deve ser só lecionada pelo professor titular de turma.

O coordenador tipo: não sabe como é gerido o tempo pedagógico no apoio ao estudo, nem se este tempo deva ser só para a realização dos trabalhos de casa. Defende a sua implementação para todos os alunos e disponibiliza todos os recursos existentes. Não defende a lecionação desta área só pelos professores titulares de turma.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

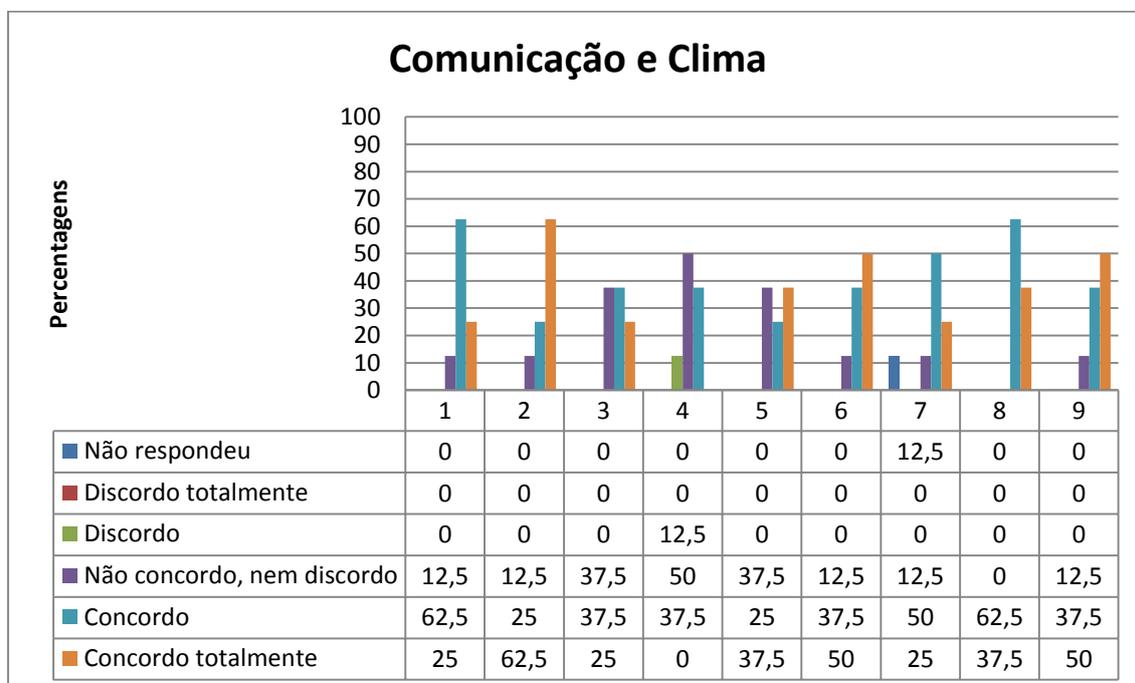
### 8.3.11. Comunicação/Clima

Nesta dimensão pretende-se apurar o tipo de comunicação e a sua efetividade através da opinião dos coordenadores.

**Grelha 62:** Coordenadores – Grelha de questões da dimensão 11

1	Foram criados e são usados canais de comunicação efetivos e constantes entre a Direção de Agrupamento e as Coordenações (escola e pedagógicas).
2	Foram criados e são usados canais de comunicação efetivos e constantes entre Coordenações (escola, pedagógica e de terreno).
3	Foram criados e são usados canais de comunicação efetiva entre professores titulares e professores das AEC.
4	Foram criados e são usados canais de comunicação efetiva entre professores (titulares/AEC) e os pais e encarregados de educação.
5	A comunicação entre coordenação, professores e pessoal não docente é efetiva e contínua.
6	Existe um clima saudável de discussão, cooperação e partilha de ideias entre a Direção e os parceiros.
7	Existe um clima saudável de discussão, partilha e implementação de estratégias entre Direção, Coordenações e Professores.
8	Existe um clima saudável de comunicação, partilha e cooperação entre professores titulares e professores das AEC.
9	Todos os atores (coordenadores, pessoal docente e pessoal não docente) se sentem parte integrante da comunidade escolar em que estão inseridos e têm a noção de que o seu bom desempenho representa uma mais-valia para o sucesso da mesma.

**Gráfico 78:** Coordenadores – Gráfico de respostas da dimensão 11



A maioria dos coordenadores (87,5%) sabe que estão criados e a funcionar canais de comunicação efetiva entre eles e a direção do agrupamento o mesmo

se passando (87,5%) entre eles e as diversas coordenações. A maioria (62,5%) afirma estarem criados e funcionarem os canais de comunicação entre eles e os professores o mesmo não se passando quanto aos canais de comunicação entre os professores e os pais (50% sem opinião, 37,5% acredita estarem criados e 12,5% diz que não existem). Já quanto à qualidade da comunicação entre os coordenadores e restantes atores na escola, a maioria (62,5%) diz que existe e é efetiva e contínua. Para os coordenadores (87,5%) existe um bom clima de cooperação entre a direção e os parceiros, o mesmo acontecendo (75%) entre a direção e os atores na implementação das estratégias. A totalidade dos coordenadores (100%) afirma haver um bom clima de trabalho entre os diversos professores e (87,5%) afirma que todos se sentem parte integrante da comunidade escolar.

O coordenador tipo: utiliza frequentemente os canais de comunicação implementados para comunicar com todos os atores embora ache que em relação à comunicação entre professores e pais o cenário seja um pouco diferente e menos consistente. Implementou um bom clima de trabalho entre os atores que se sentem parte da comunidade da escola que coordena.

O número de coordenadores que não respondeu a todas as perguntas desta dimensão foi inexpressivo.

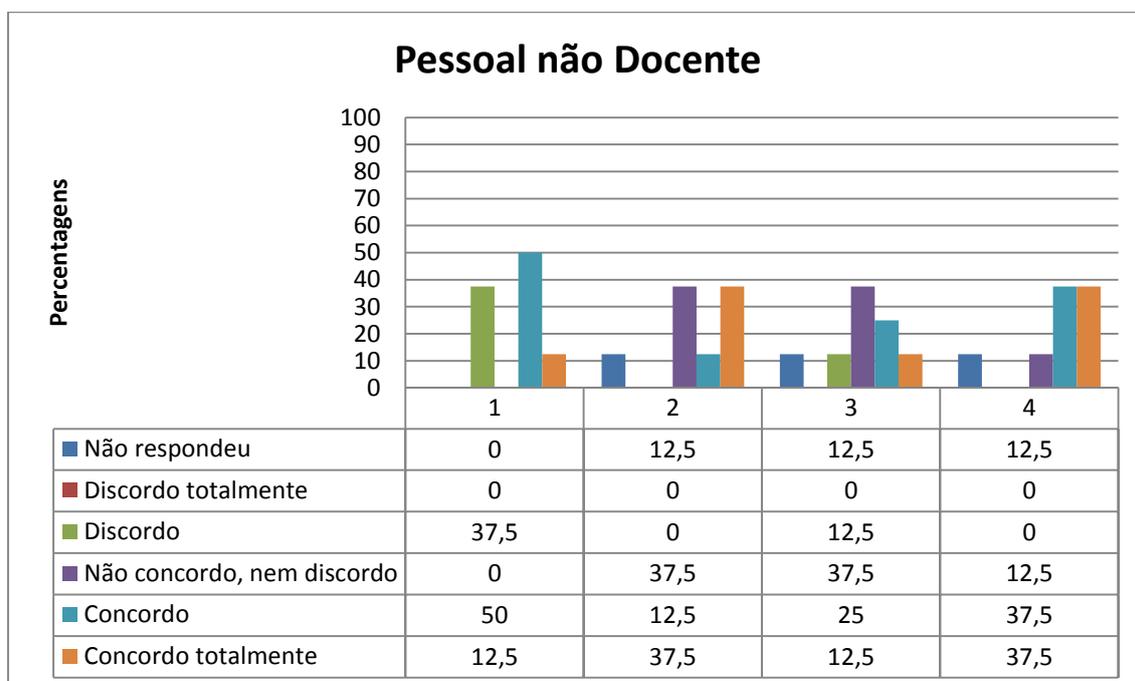
### 8.3.12. Pessoal não docente

Nesta dimensão pretende-se aferir da opinião dos coordenadores sobre os assistentes operacionais.

**Grelha 63:** Coordenadores – Grelha de questões da dimensão 12

1	O número de Assistentes Operacionais é adequado à dimensão da escola em que trabalho.
2	A Direção de Agrupamento envia todos os esforços para, em caso de falta, assegurar a permanência de Assistentes Operacionais nas EB1 recorrendo, se necessário, a deslocações de pessoal.
3	Promovo reuniões regulares (formais/informais) com as assistentes Operacionais sobre assuntos e atuações quer nos tempos curriculares, quer nos tempos das AEC.
4	As Assistentes Operacionais cooperam de igual modo com os professores titulares e com os professores das AEC.

**Gráfico 79:** Coordenadores – Gráfico de respostas da dimensão 12



A maioria dos coordenadores (62,5%) acha que o número de assistentes operacionais na sua escola é o adequado, enquanto só metade (50%) vê a direção do agrupamento a envidar todos os esforços para a sua substituição imediata nas EB1, enquanto (37,5%) não tem opinião sobre este assunto. Só uma parte dos coordenadores (37,5%) promove reuniões sobre os tempos letivos e não letivos com os assistentes operacionais e a maioria (75%) vê nos assistentes operacionais a mesma cooperação com todos os atores.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

O coordenador tipo: acha que tem o número, de assistentes operacionais, adequado e vê na direção do agrupamento os esforços para a sua rápida substituição. Não tem por hábito promover reuniões sobre os tempos letivos e não letivos com os assistentes operacionais, mas sabe que a cooperação dos mesmos é igual para com todos os professores.

O número de coordenadores que não respondeu a todas as perguntas desta dimensão foi inexpressivo.

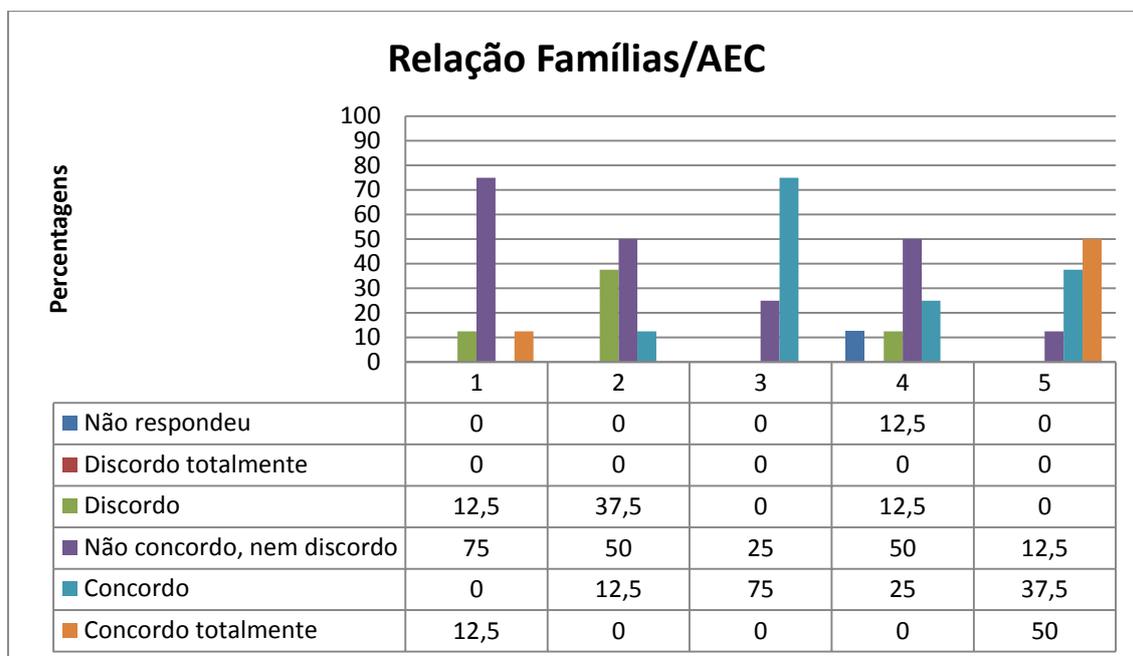
### 8.3.13. Relação família/AEC

Nesta dimensão pretende-se aferir sobre o trabalho e a opinião dos coordenadores em relação aos pais e encarregados de educação.

**Grelha 64:** Coordenadores – Grelha de questões da dimensão 13

1	Promovo reuniões com os encarregados de educação especificamente para tratar de assuntos relacionados com as AEC.
2	Os encarregados de educação mostram interesse em acompanhar o trabalho feito nas AEC.
3	Os encarregados de educação mantêm um bom relacionamento com os professores das AEC.
4	Os encarregados de educação manifestaram interesse pela oferta de outras atividades.
5	Uma parte dos encarregados de educação acha que as AEC são uma boa solução para a compatibilização dos seus horários com os da escola.

**Gráfico 80:** Coordenadores – Gráfico de respostas da dimensão 13



A maioria dos coordenadores (75%) não tem uma opinião formada sobre esta questão o que leva a inferir que promove as reuniões com os pais e encarregados de educação sobre as AEC quando necessário e não em termos regulares. O mesmo se passa (50%) quanto ao conhecimento do interesse dos pais pelas atividades e pela oferta de outras, no entanto, sabe (75%) que os pais mantêm um bom relacionamento com os professores das AEC. Não tem dúvidas (87,5%) em afirmar que os pais acham que as AEC são uma boa solução para a compatibilização dos horários de trabalho e da escola.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

O coordenador tipo: não promove reuniões regulares sobre os assuntos das AEC com os pais, e não tem a certeza sobre o interesse dos mesmos pelas atividades, no entanto, sabe que as AEC, na opinião dos pais, são uma boa solução para a gestão dos horários familiares.

O número de coordenadores que não respondeu a todas as perguntas desta dimensão foi inexpressivo.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

#### 8.4. Inquéritos ao pessoal não docente

O inquérito aos assistentes operacionais divide-se em quatro dimensões que pretendem aferir sobre a opinião deles nas diferentes áreas que compõem o seu quotidiano de trabalho e, principalmente, sobre a imagem que têm da ETI.

Através da análise das suas respostas, construir-se-á o assistente tipo do agrupamento de escolas e a sua relação com as AEC.

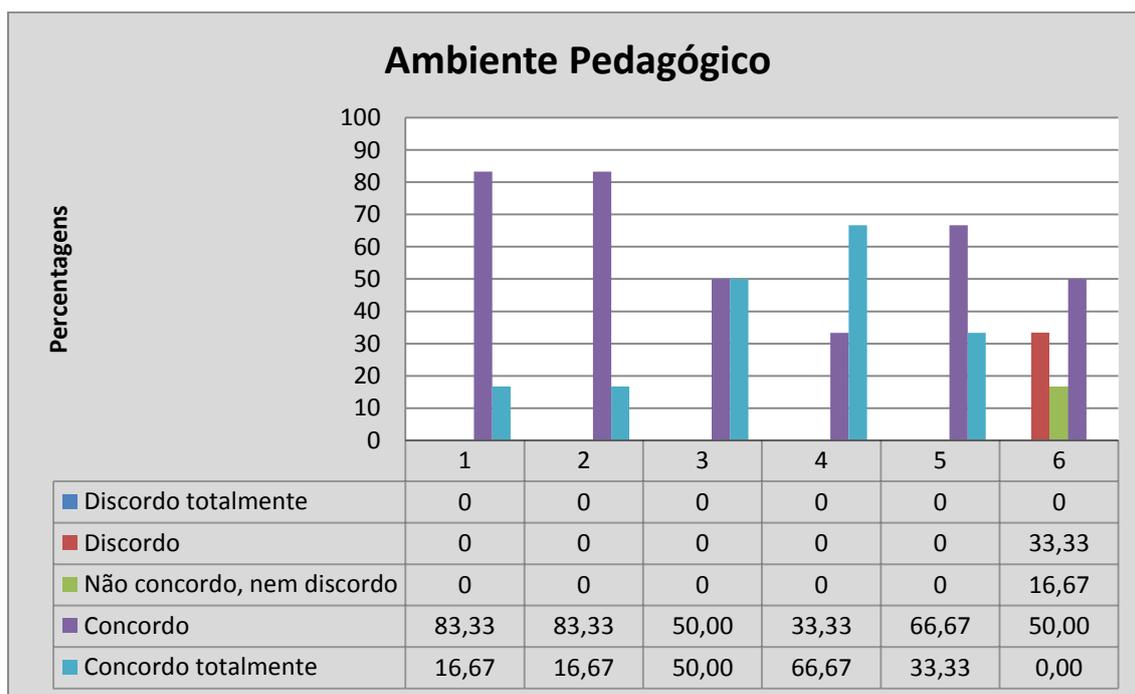
##### 8.4.1. Ambiente pedagógico

Nesta dimensão pretende-se aferir da opinião dos assistentes operacionais sobre o ambiente pedagógico na escola onde exerce funções.

**Grelha 65:** Assistentes – Grelha de questões da dimensão 1

1	O ambiente da escola em que trabalho é bom e motiva-nos para o exercício das nossas funções.
2	Existe um clima de boa relação e cooperação entre todos os professores e assistentes operacionais.
3	Contribuo sempre que solicitada para a realização das atividades da escola.
4	Gosto de trabalhar com crianças destas idades.
5	Gosto de trabalhar na escola onde estou colocada.
6	Os espaços da escola são adequados ao desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular oferecidas.

**Gráfico 81:** Assistentes – Gráfico de respostas da dimensão 1



A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

A totalidade dos assistentes operacionais (100%) afirma que o ambiente na escola é bom e motivador e que existe um clima de boa relação e cooperação entre eles e todos os professores. Todos (100%) também afirmam ser colaborativos e cooperantes e todos (100%) gostam de trabalhar na escola onde exerce funções e com crianças do 1º ciclo. Só metade (50%) acha que os espaços são os adequados para o desenvolvimento das AEC.

O assistente tipo: gosta da escola, das crianças e do seu trabalho. Cooperar com todos os professores e mantém com todos uma boa relação de trabalho. No entanto, não está muito seguro de que os espaços onde decorrem as AEC sejam os mais adequados.

Todos os assistentes operacionais responderam às questões desta dimensão.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

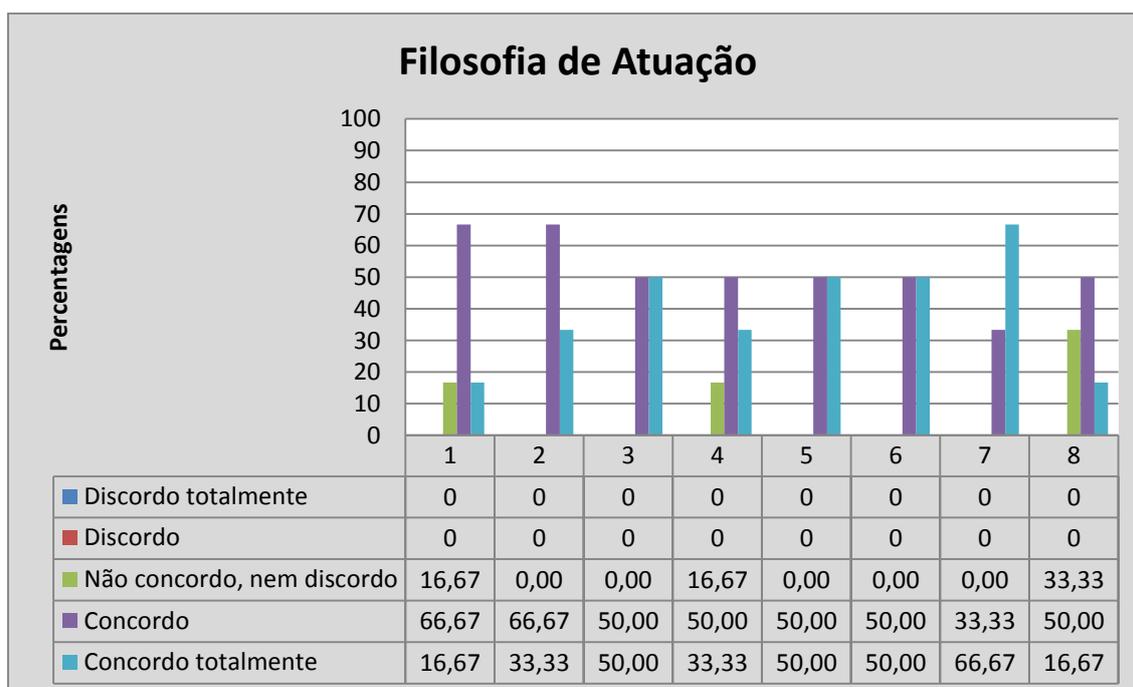
### 8.4.2. Filosofia de atuação

Nesta dimensão pretende-se aferir da opinião dos assistentes operacionais sobre a implementação da ETI e da sua perceção sobre como os atores veem as suas funções.

**Grelha 66:** Assistentes – Grelha de questões da dimensão 2

1	Foi-me transmitida (pela direção ou coordenadora de estabelecimento) a filosofia pedagógica do Agrupamento de Escolas de Alvide, cujo lema é “ <i>Uma oferta educativa global de qualidade</i> ” no que diz respeito à implementação e desenvolvimento das AEC e do conceito de escola a tempo inteiro.
2	Conheço as minhas funções e os objetivos que me foram propostos alcançar.
3	Fui informada sobre as regras de comportamento da escola para a sala de aula, refeitório, biblioteca e recreios.
4	Considero muito importantes e dou o meu contributo aos projetos transversais a todas as escolas do 1º ciclo que o Agrupamento implementou (Guardiões, Jornal, Filogeração).
5	O meu trabalho e as minhas funções são respeitados tanto pelos professores titulares como pelos professores das AEC.
6	O meu trabalho e as minhas funções são respeitados pelos alunos.
7	O meu trabalho e as minhas funções na escola também passam por tarefas de colaboração com a coordenadora, como por exemplo, entregar e controlar o material requisitado pelos professores, entregar aos professores e controlar o leite escolar e avisar a coordenadora quando os <i>stocks</i> devem ser repostos.
8	As minhas opiniões sobre as atividades e a vida da escola são ouvidas e consideradas por todos.

**Gráfico 82:** Assistentes – Gráfico de respostas da dimensão 2



A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

A maioria dos assistentes operacionais (83%) tem conhecimento da filosofia de implementação da ETI, do agrupamento, na sua escola e a totalidade (100%) conhece o conteúdo das suas funções, como também foi informado sobre as regras de comportamento na escola. A maioria (83%) considera importante o seu contributo nos projetos transversais das EB1 do agrupamento e todos (100%) têm a noção de que o seu desempenho é respeitado por todos os professores e alunos. Sabe (100%) que também exerce funções colaborativas com a coordenação da escola e a maioria (66,6%) afirma que as suas opiniões são ouvidas e consideradas por todos os atores.

O assistente tipo: conhece a filosofia de atuação do agrupamento, conhece as suas funções e as regras de comportamento das escolas. Desempenha um papel importante nos projetos transversais, sabe que o seu trabalho é respeitado e as suas opiniões ouvidas.

Todos os assistentes operacionais responderam às questões desta dimensão.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

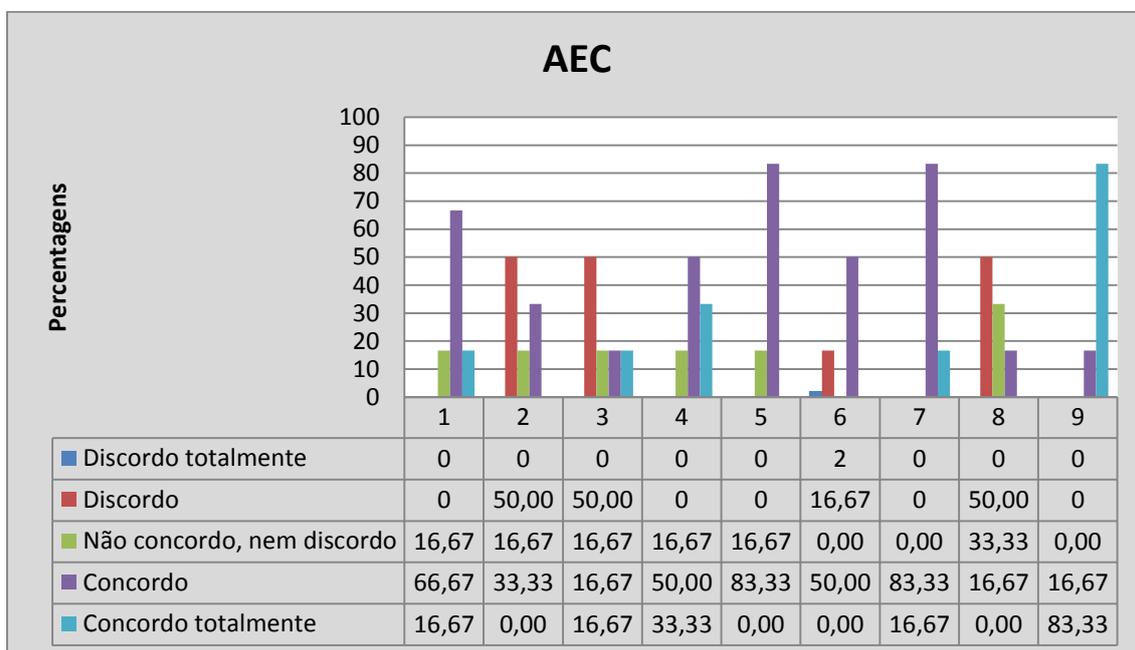
### 8.4.3. AEC

Nesta dimensão pretende-se aferir da opinião dos assistentes operacionais no que à implementação da ETI concerne.

**Grelha 67:** Assistentes – Grelha de questões da dimensão 3

1	Considero as AEC uma oferta formativa importante para os alunos.
2	Nos intervalos, os alunos têm o mesmo comportamento tanto nos tempos curriculares como nas AEC.
3	Tenho mais dificuldade em controlar os alunos nos intervalos das AEC que nos intervalos dos tempos curriculares.
4	Em geral, os alunos são mais agitados e barulhentos durante as atividades das AEC que durante as atividades curriculares.
5	Em minha opinião os alunos gostam e interessam-se pelas atividades que desenvolvem nas AEC.
6	O número de assistentes operacionais da escola é suficiente.
7	Colaboro de igual modo tanto com os professores titulares como com os professores das AEC.
8	Em geral, as AEC deixam os espaços das salas e campos arrumados e limpos.
9	Quase todos os dias há encarregados de educação e pais a virem buscar os/as filhos/as depois das 17h45.

**Gráfico 83:** Assistentes – Gráfico de respostas da dimensão 3



Os assistentes operacionais (83%) consideram as AEC importantes para os alunos, mas metade (50%) acha que o comportamento dos alunos nos intervalos dos tempos das AEC é diferente do dos tempos curriculares embora não tenha mais dificuldade no seu controlo (50%). A maioria (83%) verifica mais agitação e

barulho dos alunos nos tempos extracurriculares, mas sabe que os alunos se interessam pelas atividades (83%). Metade (50%) acha que o número de assistentes é insuficiente em contraponto com metade (50%) que acha ser suficiente. A totalidade dos assistentes colabora do mesmo modo com todos os professores, mas dividem-se (50%) quanto ao estado de arrumação das salas e materiais deixados pelos professores das atividades. A totalidade (100%) afirma ter de esperar, para além da hora limite de entrega dos alunos, por pais e encarregados de educação.

O assistente tipo: considera as AEC importantes para os alunos, no entanto acha que os mesmos são mais agitados nos tempos extracurriculares. Sabe que os espaços e materiais nem sempre ficam arrumados. E, embora ache que o número de assistentes é adequado, gostaria de o ver aumentado. Colabora da mesma forma com todos os professores e fica frequentemente à espera de pais para além da hora limite de entrega dos alunos.

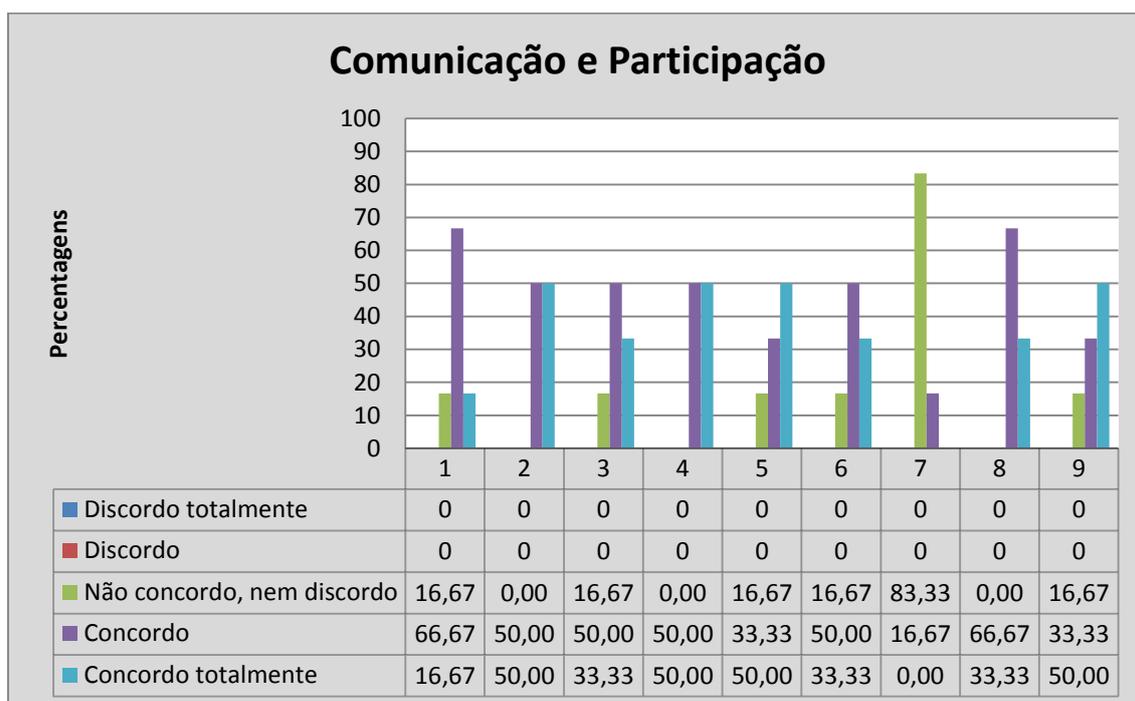
#### 8.4.4. Comunicação/Participação

Esta dimensão pretende aferir da opinião dos assistentes operacionais sobre os canais de comunicação existentes e a sua participação neles.

**Grelha 68:** Assistentes – Grelha de questões da dimensão 4

1	A coordenadora da escola reúne-se frequentemente comigo e com as minhas colegas para nos informar sobre as atividades e o trabalho a realizar.
2	Para qualquer assunto de trabalho, comunico diretamente com a coordenadora da escola.
3	Para assuntos relacionados com as AEC, comunico diretamente com o coordenador de terreno das AEC.
4	Para assuntos pontuais relacionados com os alunos, comunico diretamente quer com os professores titulares, quer com os professores das AEC.
5	Quer no acolhimento, quer na entrega dos alunos aos pais, é frequente receber pequenas mensagens ou recados dos pais, para dar aos professores e coordenadora, relativos ao/à aluno/a.
6	Quer no acolhimento quer na entrega dos alunos aos pais, é frequente dar pequenas mensagens ou recados, dos professores e coordenadora, relativos aos/às alunos/as.
7	Tanto os professores e coordenadora, quanto os pais, que me pedem para transmitir os recados fazem-no mais pela proximidade que tenho com ambas as partes do que pela obrigação das minhas funções.
8	Sinto que tenho acesso à Direção do Agrupamento caso tenha necessidade imperativa de o fazer.
9	A Direção do Agrupamento convoca as assistentes operacionais para reuniões anuais de rotina onde são dadas informações sobre as nossas funções, pedidas e discutidas as nossas opiniões e pareceres.

**Gráfico 84:** Assistentes – Gráfico de respostas da dimensão 4



A maioria dos assistentes operacionais (83%) reúne frequentemente com os coordenadores de estabelecimento no âmbito das suas funções, com quem todos (100%) comunicam diretamente para assuntos relacionados com os tempos curriculares e (83%) para assuntos relacionados com os tempos extracurriculares, embora (100%) comunique diretamente com os professores das AEC para assuntos pontuais. A maioria (83%) diz ser habitual receber pequenas mensagens dos pais aos professores aquando da entrega dos alunos, sendo o inverso também uma realidade (83%) que acreditam ser parte das suas funções (83%). A totalidade dos assistentes operacionais (100%) sente que tem acesso à direção sempre que necessite e afirma (83%) que a direção convoca reuniões com eles onde são pedidas e discutidas as suas opiniões.

O assistente tipo: reúne frequentemente com o coordenador de estabelecimento a quem comunica os assuntos relacionados com os dois tempos. Pontualmente comunica com os professores das AEC e recebe e dá mensagens na entrega dos alunos tanto de pais como de professores. Tem acesso direto à direção e é ouvido.

Todos os assistentes operacionais responderam às questões desta dimensão.

## 8.5. Inquéritos aos pais e encarregados de educação

O inquérito aos pais e encarregados de educação divide-se em quatro dimensões que pretendem aferir sobre a opinião deles nas diferentes áreas que compõem a sua relação com a escola e, principalmente, sobre a imagem que têm da ETI.

Através da análise das suas respostas, construir-se-á o pai tipo do agrupamento de escolas e a sua relação com as AEC.

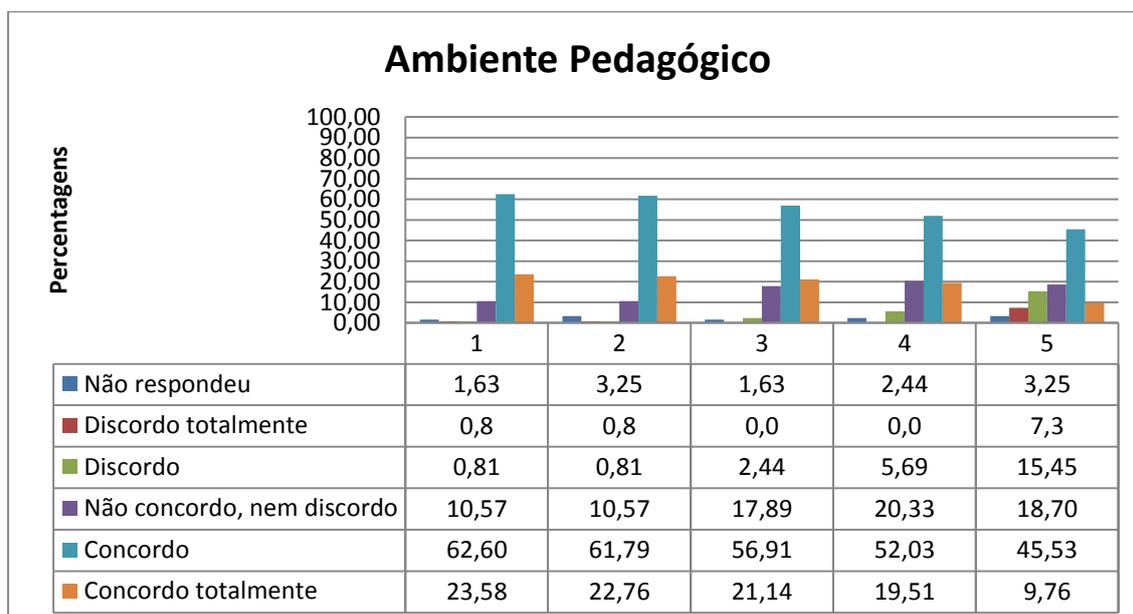
### 8.5.1. Ambiente pedagógico

Esta dimensão pretende aferir da opinião dos pais e encarregados de educação sobre o ambiente pedagógico que percecionam nas escolas dos seus filhos.

**Grelha 69:** Pais – Grelha de questões da dimensão 1

1	O ambiente pedagógico da escola que o meu educando frequenta é bom e induz às aprendizagens.
2	Considero que existe um clima de boa relação e cooperação entre os professores titulares de turma e os professores das AEC na escola que o meu educando frequenta.
3	É notório que muitas das atividades da escola são organizadas conjuntamente pelos professores titulares e pelos professores das AEC e abordam os mesmos conteúdos curriculares mas de forma mais lúdica.
4	A escola do meu educando promove atividades com a colaboração ativa dos pais, quer nos tempos curriculares, quer nos tempos das AEC.
5	Os espaços da escola que o meu educando frequenta são adequados ao desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular oferecidas.

**Gráfico 85:** Pais – Gráfico de respostas da dimensão 1



A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

A maioria dos pais (86%) vê na escola um bom ambiente pedagógico indutor de aprendizagens e considera (84,5%) haver um clima de bom relacionamento e cooperação entre todos os professores. A maioria dos pais (78%) também refere a perceção que tem de que as atividades extracurriculares são organizadas conjuntamente pelos professores de ambos os tempos e que a escola promove atividades com a sua colaboração ativa (71,5%). Um pouco mais da metade dos pais (55%) considera os espaços da escola adequados ao desenvolvimento das AEC.

O pai tipo: vê na escola um bom e motivador ambiente pedagógico e um bom clima de trabalho entre os atores. Sabe que as atividades extracurriculares são organizadas por todos os professores (titulares de turma e das atividades) e que a escola promove atividades que requerem a sua participação. Considera que os espaços da escola poderiam ser melhores.

O número de pais e encarregados de educação que não respondeu a todas as perguntas desta dimensão foi inexpressivo.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

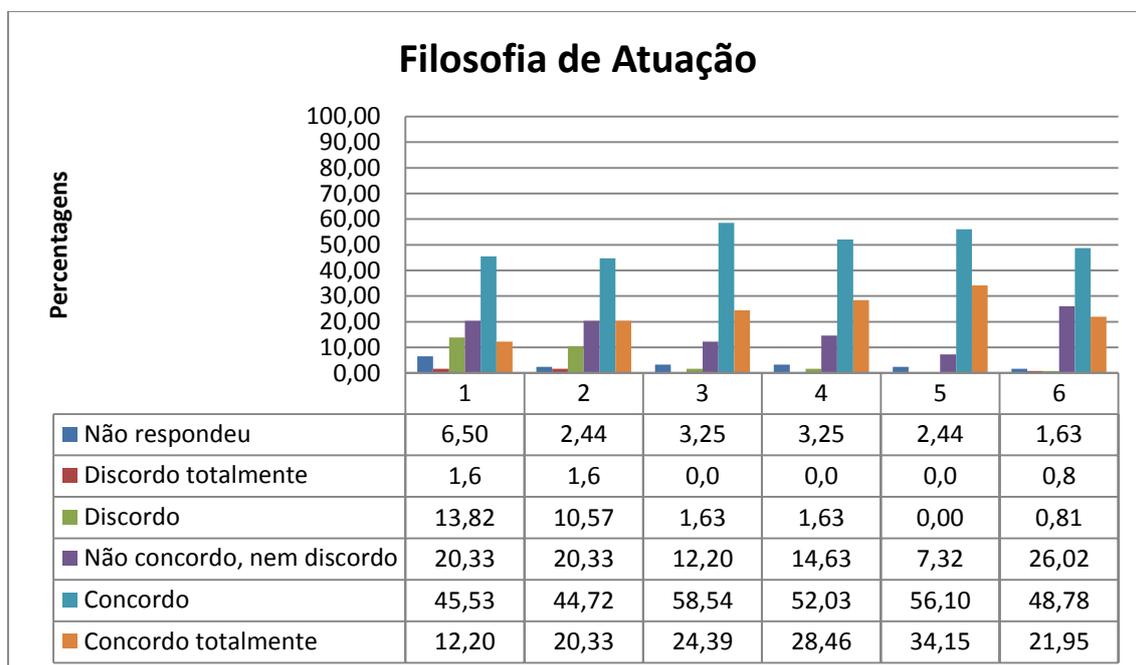
### 8.5.2. Filosofia de atuação

Nesta dimensão pretende-se aferir do conhecimento e a interpretação dos pais e encarregados de educação sobre a filosofia de atuação do agrupamento.

**Grelha 70:** Pais – Grelha de questões da dimensão 2

1	Conheço as orientações programáticas para as Atividades do Programa de Enriquecimento Curricular publicadas pelo Ministério da Educação.
2	A escola informou-me sobre as linhas de orientação, programas e atividades propostas para as AEC em todas as áreas.
3	Fui informado/a sobre as regras de comportamento da escola para a sala de aula, refeitório, biblioteca e recreios.
4	Considero muito importantes os projetos transversais a todas as escolas do 1º ciclo que o Agrupamento implementou (Guardiões, Jornal, Filogeração).
5	Estou satisfeito com o corpo docente da turma que o meu educando frequenta e com as metodologias adotadas.
6	As minhas opiniões enquanto encarregado de educação sobre as atividades e a vida da escola foram ouvidas e consideradas tanto pelo professor titular como pelos professores das AEC.

**Gráfico 86:** Pais – Gráfico de respostas da dimensão 2



Praticamente ó metade dos pais (46,7%) conhece as orientações programáticas do Ministério da Educação e Ciência para as AEC, no entanto, a maioria (65%) foi informada pela escola sobre as linhas de orientação para a implementação da ETI no agrupamento, bem como sobre as regras de comportamento a observar (83%). A maioria dos pais (80%) considera os projetos transversais do

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

1º ciclo muito importantes e está satisfeita com o corpo docente e com as metodologias adotadas (90%). A maioria (70%) também afirma que as suas opiniões sobre as atividades são ouvidas e consideradas.

O pai tipo: não conhece as orientações da tutela para as AEC, mas conhece as orientações do agrupamento bem como as regras de comportamento da escola. Considera os projetos transversais importantes e está satisfeito com o corpo docente e com as metodologias adotadas. As suas opiniões são ouvidas e tidas em consideração.

O número de pais e encarregados de educação que não respondeu a todas as perguntas desta dimensão foi inexpressivo.

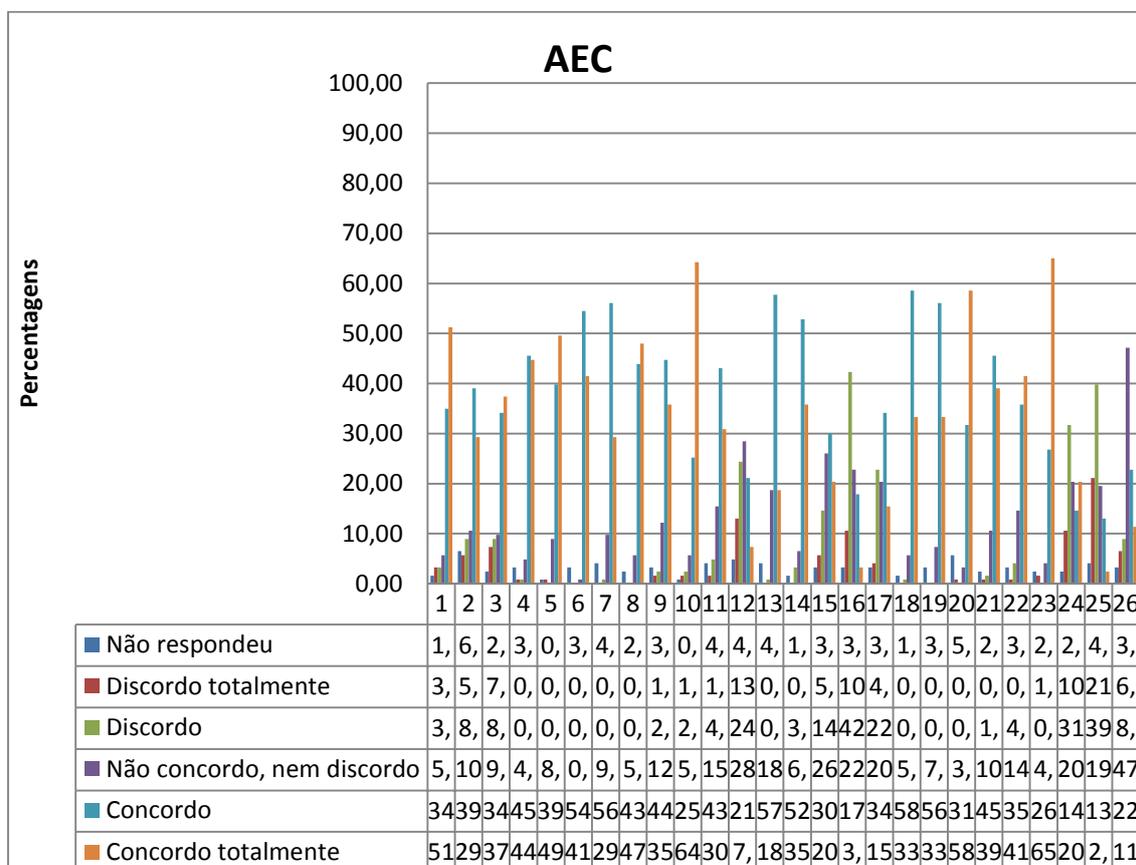
### 8.5.3. AEC

Nesta dimensão pretende-se aferir da opinião e conceito dos pais e encarregados de educação sobre as atividades extracurriculares.

**Grelha 71:** Pais – Grelha de questões da dimensão 3

1	A decisão do meu educando frequentar as AEC foi minha.
2	A decisão do meu educando frequentar as AEC foi tomada depois de ouvir a opinião dele.
3	A decisão do meu educando frequentar as AEC prendeu-se sobretudo por estas assegurarem o tempo depois das aulas e assim a família conseguir compatibilizar os horários profissionais com os da escola.
4	A decisão do meu educando frequentar as AEC prendeu-se essencialmente na possibilidade que estas representam na abordagem/aprendizagem de áreas diversificadas como o Inglês e as Expressões.
5	Sinto que o meu educando está satisfeito e motivado por frequentar as AEC.
6	Pergunto com frequência ao meu educando e mostro interesse em acompanhar o seu trabalho nas AEC.
7	Estou satisfeito com o desenvolvimento das AEC na escola que o meu educando frequenta.
8	Todas as atividades disponibilizadas nas AEC têm interesse para a formação do aluno.
9	As AEC deveriam abranger outras áreas para além das que estão propostas.
10	O ensino do Inglês deveria fazer parte do currículo obrigatório do 1º ciclo (atividades curriculares).
11	As AEC devem funcionar exclusivamente depois das atividades curriculares.
12	As AEC deveriam funcionar intercaladas com o horário das atividades curriculares (horário flexibilizado).
13	Os tempos destinados a cada atividade das AEC são adequados.
14	O meu educando revela, geralmente, interesse e motivação por todas as atividades oferecidas pelas AEC e valoriza-as.
15	O meu educando manifesta, geralmente, mais interesse e motivação pelas áreas das expressões.
16	Geralmente, o meu educando revela cansaço depois das AEC.
17	O meu educando refere que gostaria de ter outras atividades.
18	Considero importante o contributo das aprendizagens feitas nas AEC no desenvolvimento/consolidação das matérias curriculares.
19	Na minha opinião, as AEC têm contribuído para a aprendizagem de outras matérias.
20	As AEC são um programa necessário nas escolas.
21	As AEC devem continuar no próximo ano letivo nos mesmos moldes em que funcionam este ano.
22	Julgo que o Agrupamento deveria alargar a oferta a outras atividades.
23	Considero o Apoio ao Estudo uma área importante para os alunos poderem consolidar conteúdos.
24	O Apoio ao Estudo deveria ser só utilizado para os alunos fazerem os trabalhos de casa e assim os libertar dessa tarefa em casa.
25	Noto que o meu educando tem um comportamento mais agitado durante as AEC.
26	O meu educando melhorou o seu aproveitamento em todas as áreas, desde que frequenta as AEC.

**Gráfico 87:** Pais – Gráfico de respostas da dimensão 3



Foi a maioria dos pais (85%) que decidiu a frequência das AEC pelos filhos, mas auscultou a opinião do aluno (68%). A decisão da frequência teve como principal premissa (71%) a compatibilização dos horários, mas também a possibilidade de aprendizagem de novas áreas (89%). A maioria (88%) sente que o seu educando está satisfeito por frequentar as AEC, pergunta ao educando, com frequência (95%), sobre o decorrer das atividades e está satisfeito (85%) com o desenvolvimento das atividades. A maioria (90%) vê o interesse de todas as atividades para a formação do seu educando, mas acha (79%) que deveria ser ampliada a sua oferta a outras áreas. Preferia ver o ensino do inglês integrado no currículo letivo (89%) e acha que as AEC devem funcionar exclusivamente depois dos tempos curriculares (73%), não tendo uma opinião formada sobre a flexibilização do horário (37% não apoia a flexibilização, 28% não emite opinião e 28% é a favor da flexibilização). Acha que os tempos por atividade das AEC

são adequados (75%) e sabe que o seu educando as valoriza (87%), embora metade (50%) ache que ele gosta mais das expressões e discorda (52%) que o seu educando revele mais cansaço depois das atividades. Metade dos inquiridos (49%) afirma que o seu educando gostaria de ter outras atividades e (91%) considera importante o contributo das AEC para o desenvolvimento e consolidação das matérias curriculares, afirmando mesmo que têm contribuído para a aprendizagem de outras matérias (89%), sendo um programa necessário nas escolas (89%) que deve continuar nos mesmos moldes (84%). Vê, no entanto, a necessidade de alargar a oferta a outras atividades (77%). Considera a área de apoio ao estudo importante para a consolidação dos conteúdos (91%) e não tem opinião formada sobre se essa área deveria ser só dedicada para a realização dos trabalhos de casa (41% discorda, 20% não emite opinião e 34% concorda) e discorda (60%) de que o seu educando tenha um comportamento mais agitado nas AEC. Quanto à melhoria de aproveitamento do seu educando atribuído à frequência das AEC, não tem opinião formada (47% não opina, 33% acha que melhorou e 15% discorda)

O pai tipo: decidiu a frequência das AEC (com consulta ao educando), por causa dos seus horários e da possibilidade de novas aprendizagens (inglês que preferiria ver integrado no currículo do 1º ciclo). Sente que o seu educando está satisfeito, pergunta-lhe com frequência sobre as atividades e também está satisfeito. Atribui às AEC um papel importante na formação do seu educando e acha que devem funcionar depois dos tempos curriculares. Não tem opinião formada sobre a flexibilização dos horários. Acha que os tempos das atividades são adequados e que o seu educando as valoriza, preferindo, no entanto, as expressões. Discorda com o cansaço do seu educando depois das AEC e considera o seu contributo importante para a consolidação e aprendizagem de novas matérias. Acha o programa da ETI importante e apoia a sua continuidade, mas com o alargamento da oferta a outras atividades. No apoio ao estudo, não tem opinião formada sobre se o mesmo se deve só cingir à realização dos trabalhos de casa. Discorda sobre o comportamento mais agitado do seu educando nas AEC e não sabe se as mesmas contribuíram para a melhoria do seu aproveitamento escolar.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

O número de pais e encarregados de educação que não respondeu a todas as perguntas desta dimensão não foi muito expressivo.

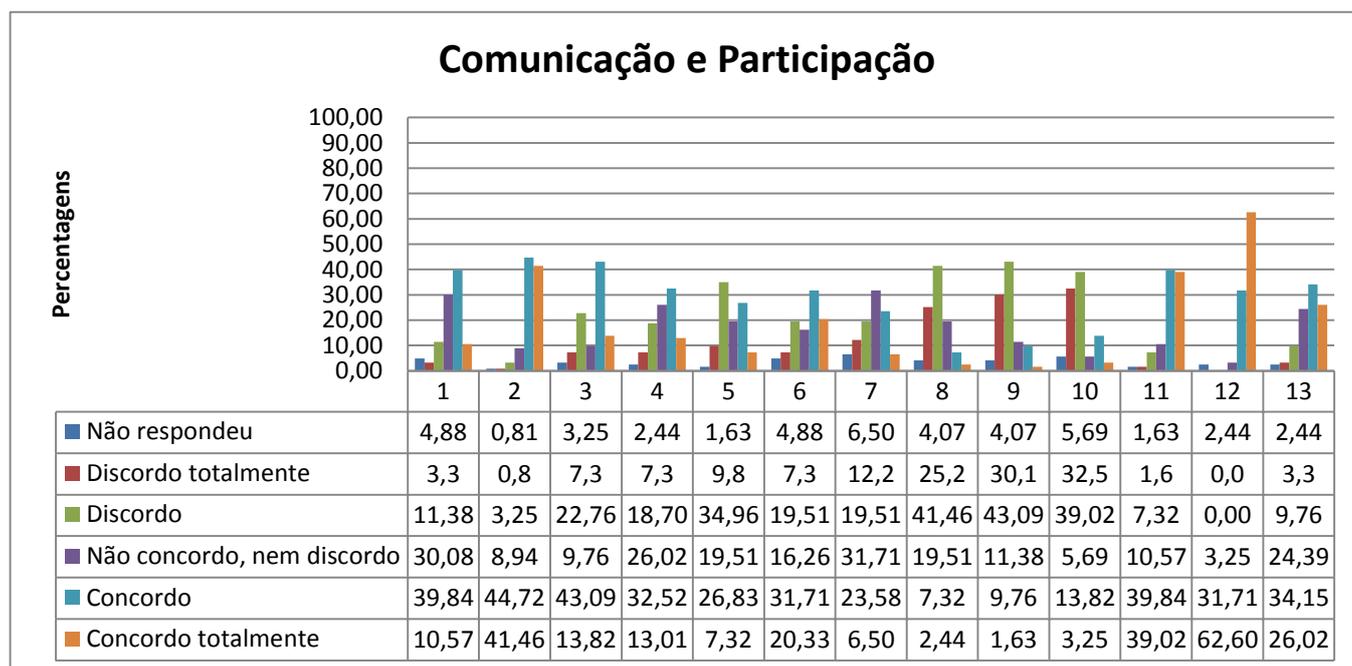
#### 8.5.4. Comunicação/Participação

Nesta dimensão pretende-se aferir da opinião dos pais e encarregados de educação sobre a comunicação implementada e a sua participação na escola.

**Grelha 72:** Pais – Grelha de questões da dimensão 4

1	Foram criados e são usados canais de comunicação efetiva entre professores titulares de turma e das AEC e os pais e encarregados de educação.
2	Enquanto encarregado de educação comunico essencialmente com o/a professor/a titular de turma para todos os assuntos relacionados com o meu educando.
3	As minhas comunicações com a escola são feitas, sobretudo, através da caderneta escolar do meu educando.
4	Enquanto encarregado de educação mantenho um bom relacionamento com os professores das AEC do meu educando e comunico diretamente com eles para tratar de assuntos relacionados com as mesmas.
5	Para tratar de assuntos relacionados com a vida escolar do meu educando, comunico essencialmente com o coordenador da escola.
6	Sou convocado para reuniões relativas a assuntos do meu educando pela coordenadora da escola.
7	Para tratar de assuntos relacionados com as AEC, comunico com o coordenador de terreno das AEC da escola que o meu educando frequenta.
8	Muitas das mensagens e recados que os professores me transmitem sobre o meu educando são-me dadas ao portão pela assistente operacional.
9	A maior parte dos recados que quero transmitir sobre o meu educando aos professores são dados através da assistente operacional ao portão.
10	Quando fui chamado/a à escola para tratar de assuntos relacionados com as AEC, foi para tomar conhecimento de problemas relacionados com o comportamento do meu educando.
11	Participo em todas as reuniões para que sou convocado/a.
12	Interesso-me ativamente pelo desempenho escolar do meu educando quer nos tempos curriculares, quer nas AEC.
13	Participo, sempre que solicitado, em atividades na escola do meu educando, incluindo visitas de estudo, quer nos tempos curriculares, quer nos tempos das AEC.

**Gráfico 88:** Pais – Gráfico de respostas da dimensão 4



Metade dos pais e encarregados de educação (50%) afirma estarem criados canais de comunicação entre eles e os professores de ambos os tempos, mas que comunica essencialmente com o professor titular de turma (86%) e que nessa comunicação utiliza preferencialmente a caderneta escolar do aluno (56%) as ó menos de metade (45%) comunica diretamente com os professores das AEC. Para tratar de assuntos da escola, não tem preferência de comunicação com o coordenador de estabelecimento (só 34% o faz contra 44% que não o faz, havendo quase 20% sem opinião formada). É convocado para reuniões pelo coordenador (52%) para tratar de assuntos do seu educando e não tem por hábito comunicar com o coordenador de terreno das AEC (31% não comunica, 31% não emite opinião e 30% comunica). A maior parte das mensagens dos professores, não as recebe através do assistente operacional (66%) adotando ele a mesma atitude (73%). A maioria (71%) não é chamada à escola por mau comportamento do seu educando e (78%) participa nas reuniões para que é convocado. A esmagadora maioria (94%) interessa-se ativamente pelo desempenho do seu educando em ambos os tempos e participa nas atividades na escola sempre que é solicitado (60%).

O pai Tipo: sabe que estão criados os canais de comunicação com todos os atores, mas comunica com o professor titular de turma por caderneta e só

pontualmente comunica diretamente com o professor das AEC. Quando é convocado para reuniões, participa e não recebe nem envia mensagens pelo assistente operacional. Geralmente não é chamado à escola por mau comportamento do seu educando e interessa-se ativamente pelo seu desempenho em todas as atividades. Participa nas atividades da escola sempre que solicitado.

O número de pais e encarregados de educação que não respondeu a todas as perguntas desta dimensão não foi muito expressivo.

## **8.6. Análise comparativa dos resultados quantitativos**

### **8.6.1. Correlação entre professores e coordenadores**

Tendo em conta que o objeto de estudo é a implementação de estratégias para as AEC, importa que a análise dos resultados quantitativos incida sobre a questão da ETI, e das AEC em particular, nos atores mais diretamente ligados à adoção e implementação das estratégias nas escolas: os professores e os coordenadores.

Desse modo, neste ponto far-se-á a análise comparativa dos resultados quantitativos dos inquéritos desses dois grupos na questão que às AEC concerne e que se considera importante para a investigação.

Uma vez que as questões dos inquéritos eram iguais poder-se-á aferir com mais precisão sobre a correlação existente entre as respostas dadas e daí inferir o impacto da implementação das estratégias no trabalho destes dois grupos de atores.

**Grelha 73:** Análise comparativa dos resultados dos professores e coordenadores

Questão	Grupo	Univ.	Não respondeu		Discordo totalmente		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo totalmente	
			Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
5	Professores	39	1	2,56	0	0,0	0	0,0	3	7,69	14	35,90	21	53,85
7	Coordenadores	8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	12,5	2	25,00	5	62,5
7	Professores	39	0	0,0	0	0,0	2	5,13	7	17,95	10	25,64	20	51,28
11	Coordenadores	8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	25,00	2	25,00	4	50,00
15	Professores	39	1	2,56	4	10,26	6	15,38	13	33,33	9	23,08	6	15,38
19	Coordenadores	8	0	0,0	0	0,0	2	25,00	2	25,00	3	37,50	1	12,50
17	Professores	39	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	10,26	11	28,21	24	61,54
21	Coordenadores	8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	37,50	5	62,50
27	Professores	39	0	0,0	6	15,38	8	20,51	17	43,59	8	20,51	0	0,00
31	Coordenadores	8	0	0,0	1	12,50	4	50,00	1	12,50	2	25,00	0	0,00
33	Professores	39	0	0,0	2	5,13	16	41,03	10	25,64	11	28,21	0	0,00
37	Coordenadores	8	0	0,00	0	0,00	2	25,00	4	50,00	2	25,00	0	0,00
36	Professores	39	0	0,0	1	2,56	1	2,56	4	10,26	20	51,28	13	33,33
40	Coordenadores	8	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	62,50	3	37,50
37	Professores	39	0	0,00	0	0,00	0	0,00	6	15,13	15	38,46	18	46,15
41	Coordenadores	8	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	12,50	4	50,00	3	37,50
38	Professores	39	0	0,00	0	0,00	2	5,13	2	5,13	13	33,33	22	56,41
42	Coordenadores	8	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	37,50	5	62,50
39	Professores	39	0	0,00	20	51,28	10	25,64	4	10,26	5	12,82	0	0,00
43	Coordenadores	8	0	0,00	5	62,50	2	25,00	0	0,00	1	12,50	0	0,00
40	Professores	39	2	5,13	2	5,13	1	2,56	9	23,08	15	38,46	10	25,64
44	Coordenadores	8	0	0,00	0	0,00	1	12,50	3	37,50	1	12,50	3	37,50
41	Professores	39	0	0,00	0	0,00	3	7,69	7	17,95	23	58,97	6	15,38
45	Coordenadores	8	0	0,00	0	0,00	2	25,00	1	12,50	5	62,50	0	0,00
42	Professores	39	2	5,13	0	0,00	0	0,00	4	10,26	20	51,28	13	33,33
46	Coordenadores	8	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	12,50	2	25,00	5	62,50
43	Professores	39	0	0,00	7	17,95	5	12,82	21	53,85	5	12,82	1	2,56
47	Coordenadores	8	0	0,00	0	0,00	1	12,50	4	50,00	3	37,5	0	0,00
44	Professores	39	0	0,00	1	2,56	3	7,69	6	15,38	21	53,85	8	20,51
48	Coordenadores	8	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	12,50	7	87,5	0	0,00
56	Professores	39	1	2,56	0	0,00	1	2,56	5	12,82	22	56,41	10	25,64
58	Coordenadores	8	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	37,50	3	37,50	2	25,00

**Grelha 74:** Questões para a análise comparativa dos resultados dos professores e coordenadores

Análise comparativa dos resultados quantitativos dos professores e coordenadores para as áreas da influência das AEC			
Nº Prof./Coord.	Questão	Parâmetro de maior incidência de resposta Professores	Parâmetro de maior incidência de resposta Coordenadores
Dimensão			
Coordenação e gestão pedagógica	5/7	Concordo completamente	Concordo completamente
Espaços/Material	7/11	Concordo completamente	Concordo completamente
Supervisão	15/19	Não concordo nem discordo	Concordo
Áreas das atividades	17/21	Concordo completamente	Concordo completamente
Avaliação das/nas AEC	27/31	Não concordo nem discordo	Discordo
Comportamento/Interesse	33/37	Discordo	Não concordo nem discordo
	36/40	Concordo	Concordo
	37/41	Concordo completamente	Concordo
	38/42	Concordo completamente	Concordo completamente
	39/43	Discordo completamente	Discordo completamente
	40/44	Concordo	Concordo completamente Não concordo nem discordo
	41/45	Concordo	Concordo
	42/46	Concordo	Concordo completamente
	43/47	Não concordo nem discordo	Não concordo nem discordo
	44/48	Concordo	Concordo
Comunicação/Clima	56/58	Concordo	Concordo Não concordo nem discordo

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Na dimensão da coordenação e gestão pedagógica as estratégias visavam a integração do corpo docente das AEC na vida da escola enquanto membros de pleno direito, constituindo-se assim num só corpo docente. Pelas respostas de maior incidência dos atores (53% dos professores e 62% dos coordenadores) verifica-se que em 2013 o envolvimento dos atores já estava consolidado, que a articulação na programação de atividades era uma realidade e que a integração na comunidade escolar era efetiva. Se à resposta de maior incidência se juntar a resposta de segunda maior incidência “concordo” obtêm-se a maioria dos professores e coordenadores a concordarem com as estratégias implementadas nesse ano letivo e a efetiva-las nas suas práticas quotidianas.

Na dimensão espaços e materiais as estratégias visavam o uso dos mesmos sem restrições para todo o corpo docente, visando assim dar corpo a “uma escola só” sem barreiras nem limitações. Pelas respostas de maior incidência dos atores (51% dos professores e 50% dos coordenadores) verifica-se que a mesma foi adotada e implementada plenamente. Também nesta dimensão, se se adicionar a resposta da segunda maior incidência, obtêm-se a maioria dos professores e coordenadores a concordar e implementar as estratégias adotadas.

Na dimensão supervisão as estratégias visavam o aproveitamento do “espaço” temporal destinado à supervisão pedagógica das AEC para a articulação e programação de atividades conjuntas. Pelas respostas de maior incidência dadas pelos atores (33% dos professores e 37% dos coordenadores) verifica-se que em 2013 a implementação da estratégia ainda não era uma realidade consensual entre todos apesar de mais professores (15) ter respondido entre “concordo” e “concordo totalmente” (num total de 38%). Já para os coordenadores a estratégia estava implementada e a operar. Mais à frente neste trabalho, ter-se-á a oportunidade de transcrever dos relatórios das escolas e das parcerias, trechos referentes ao desenrolar da supervisão que, no que foi registado por ambos os atores, estava a constituir-se enquanto espaço real de articulação e partilha entre todos.

Na dimensão áreas das atividades as estratégias visavam a escolha de um conjunto de atividades cuja oferta fosse ao encontro da comunidade educativa do agrupamento tendo em conta as individualidades sociais e humanas de cada escola. De sublinhar que a escolha do lote de atividades a lecionar na ETI do 1º ciclo é feita em reunião

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

tripartida entre agrupamento de escolas, Câmara Municipal e parceiros tendo em conta a realidade conjuntural de cada agrupamento e parceiro. Nesse aspeto, pelas respostas dadas (61% dos professores e 62% dos coordenadores) verifica-se que o conjunto de atividades oferecido se adapta às expectativas da comunidade educativa do agrupamento. Se a estes resultados se acrescentar as respostas “concordo” apurar-se-á que a totalidade dos coordenadores concorda com as atividades selecionadas e que quase 90% dos professores também.

Na dimensão avaliação das e nas AEC as estratégias visavam alterar o cenário existente. Ao serem consideradas como oferta educativa global do agrupamento, tornou-se óbvio para a direção e coordenadores que as avaliações das atividades deveriam estar registadas nos diversos documento oficiais, nomeadamente nas fichas de avaliação trimestral dos alunos e no projeto curricular de turma (PCT)<sup>139</sup>. O que nesta questão se pretendeu aferir era o tipo de avaliação que mais se adequaria às atividades e se ela deveria ter alguma relação com a avaliação qualitativa feita nas áreas curriculares. Pelas respostas dos atores (43% dos professores sem opinião, embora quase 36% discorde, e 50% dos coordenadores a discordar) a questão ainda levantava algumas dúvidas aos professores enquanto não oferecia dúvidas, de que se deveria pautar por parâmetros diferentes, aos coordenadores. Pela observação das fichas de avaliação trimestral, verificou-se que foram consensualizados parâmetros qualitativos diferenciados para as atividades de enriquecimento curricular que se apresentam na forma de um texto qualitativo sucinto sobre o interesse e participação do aluno, sobre o seu comportamento e sobre as competências transversais adquiridas em cada atividade.

Na dimensão comportamento e interesse nas AEC as estratégias que visavam a integração de todo o corpo docente na escola também tinham como objetivo a apropriação por parte dos alunos do sentimento de pertença dos professores das atividades à escola. Nesse sentido, qualquer professor seria elegível para orientar, mediar e esclarecer os alunos sobre as regras de comportamento a observar no espaço escola durante todas as atividades. Uma das ideias pré-concebidas prende-se com o comportamento diferenciado que os alunos têm nas AEC motivado pelo seu carácter lúdico-expressivo. Esta questão visava inferir sobre a perceção que ambos

---

<sup>139</sup> A partir do ano letivo 2013/2014 passou a designar-se por plano de trabalho de turma (PTT).

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

os atores têm deste pré-conceito. Pelas respostas dadas (41% dos professores discorda e 50% dos coordenadores não têm opinião formada) infere-se que, apesar de serem propícias a uma maior movimentação e agitação, as atividades não implicam automaticamente comportamentos mais agitados nos alunos fazendo cair por terra o pré-conceito existente, pelo menos no agrupamento de escolas de Alvide, como se verá na análise da dimensão seguinte.

Na dimensão contributo das AEC, nesta dimensão, decidiu-se pela comparação de todas as suas questões por serem importantes para a construção global das perceções dos atores quanto à mais-valia que as atividades representam para a comunidade escolar e para a transversalidade das aprendizagens em ambos os tempos. As estratégias para as AEC visavam uma maior integração, articulação e cooperação entre os diversos atores no sentido de proporcionar atividades conjuntas de aprendizagens formais e lúdicas nas mesmas temáticas, conducentes às boas práticas e aos bons resultados académicos.

Deste modo ambos os atores concordam com a importância das atividades no desenvolvimento das matérias curriculares (51% dos professores e 62% dos coordenadores), constituindo a percentagem de professores e coordenadores que respondem entre o “concordo” e o “concordo totalmente” a maioria.

Também concordam que todas as atividades têm interesse para a formação do aluno (46% dos professores e 50% dos coordenadores) e, mais uma vez se pode aferir que a maioria dos professores e dos coordenadores concorda se for contabilizada a resposta “concordo” e “concordo totalmente”, respetivamente.

A maioria dos atores está também de acordo (56% dos professores e 62% dos coordenadores) de que as AEC constituem um enriquecimento do currículo, registando-se a maioria se se contabilizar a resposta “concordo” de ambos os atores.

Tanto professores como coordenadores discordam de que as AEC contribuam para a indisciplina (51% dos professores e 62% dos coordenadores), valores estes que se assumem mais significativos se lhes forem adicionadas as percentagens obtidas nas respostas “discordo” dadas por ambos.

Quanto à ideia prevalecente de que as AEC foram só implementadas para ocupar os tempos livres e sem supervisão dos alunos, pelas respostas dadas, a maioria dos

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

professores concorda com esta conceção (38% concorda e 25% concorda totalmente) enquanto os coordenadores se dividem entre o concordarem totalmente (50%) e o não emitirem opinião (50%).

Ambos os atores concordam (59% dos professores e 62% dos coordenadores) de que os alunos valorizam as atividades nas AEC, embora os professores estejam mais certos das suas afirmações (74% se se adicionar as respostas “concordo totalmente”).

Também concordam que o trabalho desenvolvido nas AEC é reconhecido por todos (51% dos professores e 62% dos coordenadores), atingindo a maioria em ambos os atores se se contabilizarem as respostas “concordo” e “concordo totalmente”.

Pese embora o facto de não terem opinião formada quanto à implicação, das aprendizagens nas AEC, no combate ao insucesso escolar (53% dos professores e 50% dos coordenadores), é interessante verificar-se que a mesma percentagem de professores (12,8%) diz que as atividades contribuem para o combate ao insucesso escolar e que as atividades não contribuem em nada para esse campo.

Por último, ambos os atores concordam que as estratégias que visavam a articulação e cooperação entre todos têm contribuído para que as atividades e os tempos curriculares contribuam para a formação informal de todos, abrindo, desse modo, novos horizontes de conhecimento. Se aos 53% dos professores que responderam “concordo” se adicionar os 20% que respondeu “concordo totalmente” obtêm-se a larga maioria dos professores (74%) e coordenadores (87%) a afirmar que existem mecanismos funcionais de aprendizagem informal em ambos os tempos.

Na dimensão comunicação e clima as estratégias visavam a fluência e facilidade na comunicação da informação e na pacificação do ambiente de trabalho. Pelas respostas dos atores (56% dos professores e 37% dos coordenadores) e pela observação, verifica-se que a comunicação tem canais eficientes que são usados regularmente e é fluída. No entanto uma parte dos coordenadores (37%) não tem opinião formada o que pode levar a inferir serem os coordenadores das AEC uma vez que não usam com tanta frequência os canais institucionais implementados pela direção para comunicação direta com os professores e coordenadores de estabelecimento, dando preferência aos contatos por telefone e presenciais.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

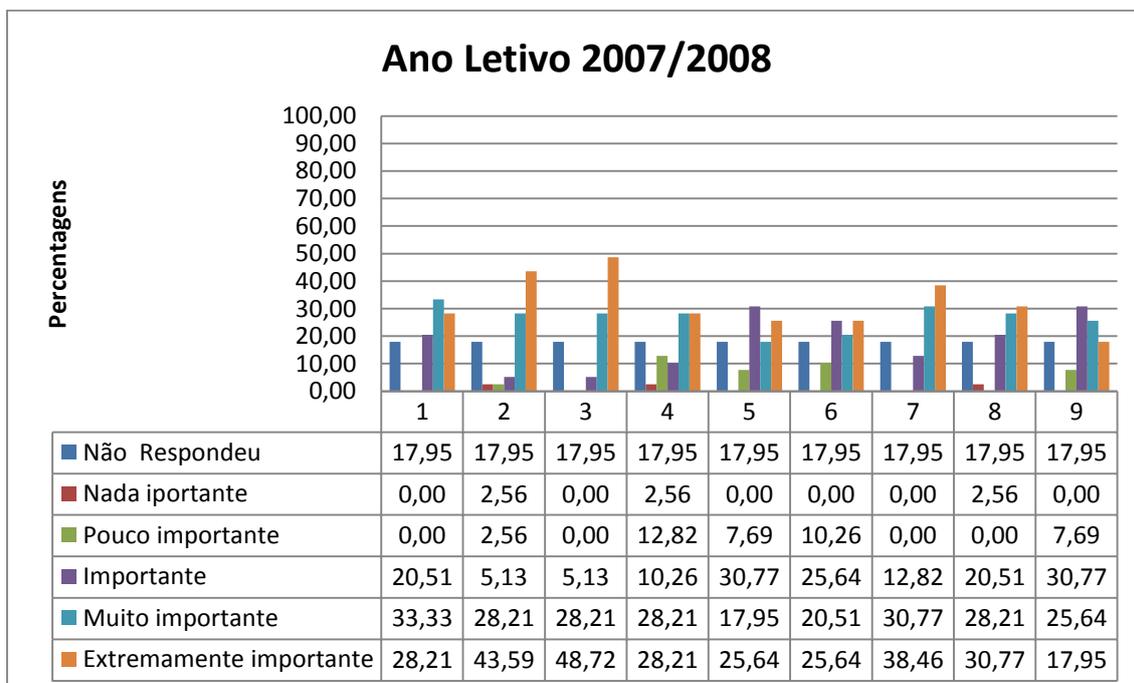
## 8.7. As estratégias analisadas do ponto de vista dos professores em 2013

### 8.7.1. Ano letivo 2007/2008

**Grelha 75:** Professores – estratégias – Grelha de implementação do ano letivo 07-08

1	Adoção e difusão pelo corpo docente do conceito “Uma oferta educativa global e de qualidade”.
2	Substituição do termo “monitor” das AEC pelo de “professor” das AEC em todas as escolas.
3	Presença, em cada escola, de todo o corpo docente (titulares/AEC) e não docente na reunião de apresentação do ano letivo aos pais e encarregados de educação.
4	Inscrição na globalidade das atividades (enquanto um todo) e não por atividade avulsa.
5	Inclusão de um capítulo sobre as AEC nos PCT e referências à interação conjunta noutros capítulos.
6	Reelaboração e implementação da ficha trimestral de avaliação dos alunos com a integração da avaliação das AEC como parte integrante da mesma.
7	Aberta a presença aos Coordenadores Pedagógicos das AEC nos conselhos de docentes de cada escola.
8	Incentivada a realização de reuniões de avaliação trimestral dos alunos entre professores titulares e professores das AEC, ainda que de modo informal.
9	Implementação de reuniões intercalares de monitorização e avaliação do programa das AEC entre a Direção de Agrupamento e os Parceiros, todos os trimestres.

**Gráfico 89:** Professores – estratégias – Gráfico de respostas do ano letivo 07-08



A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Nota prévia: sete professores (17,95%) do universo de 39 não respondeu a qualquer uma das questões sobre as estratégias referentes a este ano letivo. Admite-se que tenham sido professores das AEC que, neste ano letivo, não tivessem lecionado no agrupamento. Aceitam-se os resultados obtidos por representarem a maioria do universo inquirido.

No que se refere às opiniões dos professores sobre as estratégias pedagógicas para a implementação da ETI no agrupamento de escolas de Alvide, adotadas para o ano de 2007-2008, na sua globalidade refletem que todas elas foram interpretadas como importantes, variando a conceção individual de cada professor entre o “importante” e o “extremamente importante”.

Assim, infere-se que todos os professores, genericamente, apoiaram e adotaram para as suas práticas e condutas todas as estratégias. De facto, observados que foram exemplares dos Projetos Curriculares de Turma (PCT)<sup>140</sup> e dos registos de avaliação trimestral dos alunos, verifica-se a inclusão das AEC em ambos os documentos, bem como a presença dos coordenadores pedagógicos nas reuniões de conselhos de docentes, as reuniões intercalares entre a direção e os parceiros e a presença do corpo docente de cada escola (titulares de das atividades) na reunião de apresentação do ano letivo. Também se observou a inscrição dos alunos na globalidade das atividades.

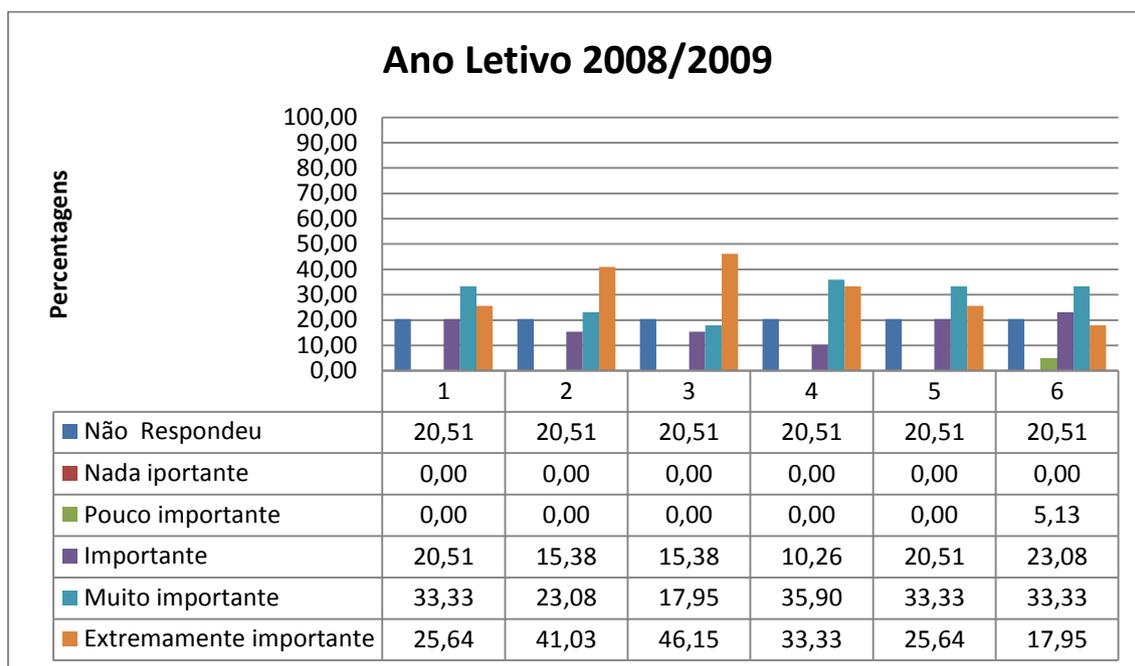
### 8.7.2. Ano letivo 2008/2009

**Grelha 76:** Professores – estratégias – Grelha de implementação do ano letivo 08-09

1	Embora sem carácter obrigatório, é aberta e incentivada a presença no conselho de docentes a todos os professores das AEC que nele desejem participar.
2	Reuniões de início e fim de ano letivo com Coordenadores Pedagógicos das AEC e Coordenadores de escola.
3	Implementação do conceito: “uma só escola”, no que diz respeito a recursos físicos e didáticos disponíveis, universalizando o seu uso e passando o material de desgaste a ser disponibilizado a todo o corpo docente pela escola.
4	Incentivado o reforço das reuniões informais entre professores das AEC e professores titulares para troca de informações sobre estratégias, conteúdos, operacionalização, turma e alunos.
5	Incentivado o reforço dos momentos de reunião informal dos Coordenadores de terreno com os Coordenadores de estabelecimento.
6	Aberta à participação dos professores das AEC na visita de estudo de dois dias dos alunos do 4ºano.

<sup>140</sup> Documentos analisados no âmbito da revisão documental.

**Gráfico 90:** Professores – estratégias – Gráfico de respostas do ano letivo 08-09



Nota prévia: na aplicação deste questionário 8 (20,51%) professores não respondeu às questões. Justifica-se a não resposta com o que foi explicado no início do ponto 8.6.1.

Também o lote de estratégias pedagógicas implementado no ano letivo 2018-2019 mereceu por parte dos inquiridos respondentes a menção de importante, verificando-se a classificação individual entre o “importante” e o “extremamente importante”.

Da observação feita dos documentos, conclui-se que os professores das AEC têm assento nas reuniões dos conselhos de docentes (atas)<sup>141</sup>

*“ A articulação entre os professores titulares de turma e os professores das atividades de enriquecimento curricular, que foi feita, sobretudo, nas reuniões de Conselho de Docentes e em encontros informais, embora também tenha havido uma ou outra reunião formal, para o efeito, foi considerada satisfatória embora possa ainda melhorar” (in relatório crítico anual das atividades das AEC, EB1/JI Professor Manuel Gaião, 2009/2010: p 2)*

que os coordenadores pedagógicos das AEC se reúnem com os coordenadores de escola (relatórios), que o conceito de “uma só escola” se encontra enraizado quer nos

<sup>141</sup> Idem

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

espaços, quer nos materiais *“A equipa dos professores das AEC sempre esteve À vontade nos diferentes espaços da escola, inclusive nas salas de aula, explorando-os de livre vontade e utilizando os materiais existentes na escola, necessários para as suas aulas”* (In relatório de avaliação das AEC, EB1 nº 4 de Cascais, 2010/2011: p1), que os professores se reúnem informalmente durante os intervalos em cada escola (embora gostassem de ter um tempo dedicado para tal, que, por não estar previsto no financiamento à ETI, não é comportado) e que os professores das AEC participam, sempre que podem, nas visitas de estudo de dois dias dos alunos do 4º ano<sup>142</sup> (relatórios anuais do PAA)<sup>143</sup>. Pelo observado, conclui-se que as estratégias estão implementadas e já incorporadas no quotidiano das escolas.

### 8.7.3. Ano letivo 2009/2010

**Grelha 77:** Professores – estratégias – Grelha de implementação do ano letivo 09-10

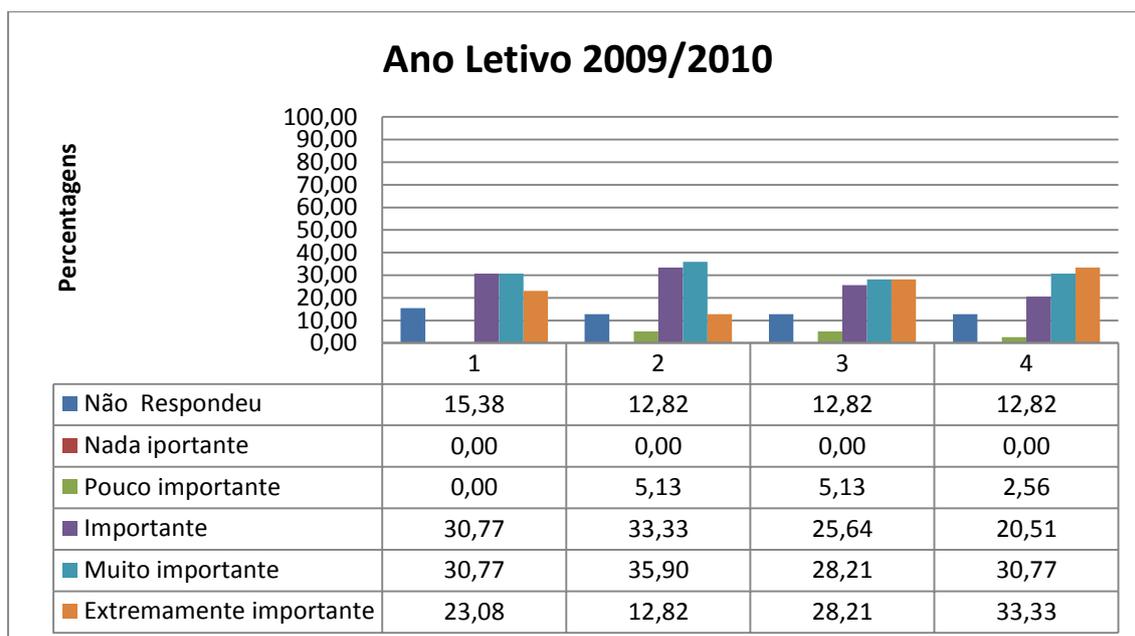
1	Aberto Conselho de Departamento do 1º ciclo e Pré-escolar aos Coordenadores das AEC e CASE.
2	Início das discussões reflexivas em sede de Conselho de Departamento com todo o corpo docente, Parceiros e CMC sobre o conceito de supervisão das AEC no Agrupamento e necessidade de criação de ficha de registo.
3	Parceiros das AEC e Associações de Pais convidados a colaborarem na elaboração do PAA de cada estabelecimento.
4	Trabalho conjunto entre Direção e Parceiros no sentido de domiciliar corpo docente das AEC em cada estabelecimento.

<sup>142</sup> O agrupamento de escolas de Alvide decidiu implementar uma visita de estudo de dois dias para todos os alunos finalistas do 4º ano no sentido de promover a socialização com vista a uma melhor integração no 5º ano aquando da sua passagem para a escola-sede. Geralmente esta visita é feita a um parque aventura e obedece a um programa pré-estabelecido. Os alunos carenciados são comparticipados pelo agrupamento. Já se tornou uma atividade obrigatória do agrupamento conforme se pode observar. Os professores das AEC participam nelas sempre que os seus afazeres profissionais o permitem, juntando-se assim o corpo docente desses alunos.

<sup>143</sup> Documentos revistos no âmbito da revisão documental.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

**Gráfico 91:** Professores – estratégias – Gráfico de respostas do ano letivo 09-10



Nota prévia: aos não respondentes aplica-se a mesma justificação dada anteriormente.

As estratégias pedagógicas implementadas no ano letivo 2009-2010 também receberam menção de importante de todo o corpo docente respondente (com as exceções feitas às estratégias 2, 3 e 4 onde, respetivamente 1 e 2 professores classificaram de “pouco importante”), variando a sua perceção individual, mais uma vez, entre o “importante” e o “extremamente importante”.

Pelo observado, no conselho de departamento (do pré-escolar e 1º ciclo) têm assento os coordenadores pedagógicos das AAAF<sup>144</sup> e das AEC (relatórios críticos das AEC e atas do conselho de departamento)<sup>145</sup>, *“Foi crescente o envolvimento e participação da coordenadora pedagógica das AEC e do coordenador de terreno nas reuniões de docentes e de departamento, favorecendo uma articulação mais eficaz, significativa e de qualidade.”* (In relatório crítico anual das AEC, EB1/JI de Alvide, 2009/2010: p 1),

foram feitas reuniões com vista à implementação de um registo de supervisão das AEC durante 2 anos onde foram ouvidas as opiniões de todos os parceiros, incluindo CMC (relatórios anuais e atas do conselho de departamento),

<sup>144</sup> Atividades de Animação e Apoio à Família, anteriormente designadas por CASE – Componente de Apoio Social e Escolar, dirigidas ao ensino pré-escolar.

<sup>145</sup> Documentos revistos no âmbito da revisão documental.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

*“Na reunião do Conselho de Docentes, de vinte e nove de Junho, os parceiros procederam à elaboração da ficha de supervisão das atividades de enriquecimento curricular.*

*O corpo docente chegou à conclusão de que a supervisão deveria incidir nos seguintes itens: pontualidade, organização do material, motivação/controlo da turma, planificação, observações” (in relatório crítico anual das atividades das AEC, EB1/JI Professor Manuel Gaião, 2009/2010: p 3)*

as associações de pais e os parceiros contribuem para a elaboração do PAA de cada escola e dinamizam atividades e projetos<sup>146</sup>

*“A articulação entre os professores das AEC, os professores titulares de turma, educadora e monitora do CASE, assistentes operacionais, alunos e pais/encarregados de educação conferiu um maior dinamismo nas atividades desenvolvidas em conjunto...” (In relatório crítico anual das AEC, EB1/JI de Alvide, 2009/2010: p 1)*

*“O desenvolvimento e consolidação desta parceria foram visíveis pelo sucesso das atividades desenvolvidas, no âmbito do Plano Anual de Atividades, e através do empenho dos alunos nas mesmas (In relatório de avaliação das AEC, EB1 nº 4 de Cascais, 2010/2011: p 1)*

e verificou-se alguma domiciliação do corpo docente das AEC *“O grupo de professores AEC assume o papel de continuidade e estabilidade, mantendo-se inalterável em relação ao ano anterior.” (In relatório Artemanhas sobre as AEC na EB1 Nº 4 de Cascais, 2009/2010: p 16)*, abalada com as novas medidas legislativas de 2013 já anteriormente referidas. Todas as estratégias foram implementadas e, as que não tiveram aplicação temporal definida, ainda perduram.

*“Uma das medidas adotadas pelo agrupamento de escolas de Alvide foi a presença dos parceiros AEC nas reuniões de departamento de pré-escolar e 1º CEB, com participação ativa nas decisões e reflexões sobre os problemas e problemáticas destes ciclos. Revelou-se uma medida importante por criar pontos de partida comuns de ação e entendimento sobre o que é*

---

<sup>146</sup> Os pais e encarregados de educação e os parceiros participam ativamente em atividades da escola (relatórios anuais) quer na organização, quer na colaboração. Na EB1/JI Professor Manuel Gaião as AEC e os pais participam no projeto “Arte-Feliz” que pretende pintar murais com os valores votados pelos alunos, na EB1 nº 4 de Cascais, a associação de pais pintou a escola e participou ativamente no pedido à edilidade da construção de um telhado nos corredores exteriores da escola, bem como participa monetariamente, sempre que pode, para a ajuda a alunos carenciados nas várias atividades da escola e na EB1/JI de Alvide os pais participam ativamente na feira do Natal e na feira de final de ano. Em todas as escolas os pais e profissionais das AEC participam nas atividades de Natal e outras datas festivas.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

*trabalhar neste agrupamento, com espaço para o enriquecimento que os parceiros trazem para este contexto.” (In, relatório AEC Artemanhas, 2010/2011: p 17).*

*“O grande debate neste ano letivo prendeu-se com a supervisão pedagógica, e a implementação de uma grelha de registo da mesma.” (Idem: p 17).*

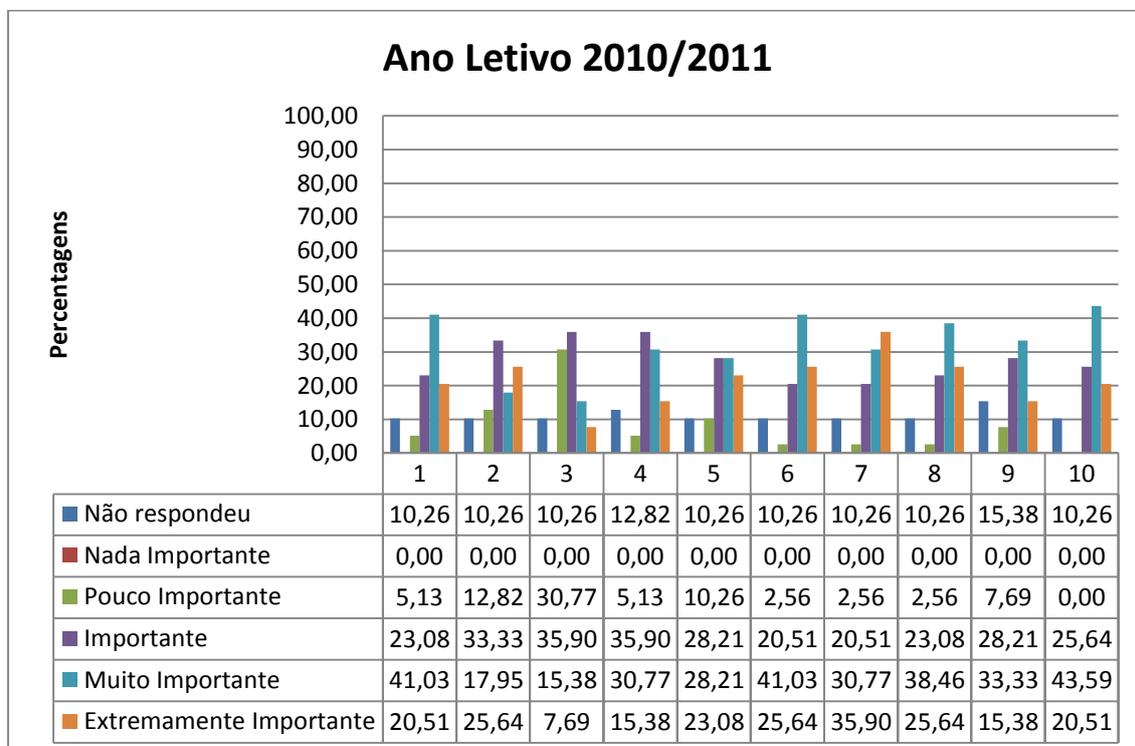
A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

#### 8.7.4. Ano letivo 2010/2011

**Grelha 78:** Professores – estratégias – Grelha de implementação do ano letivo 10-11

1	A sumariação de todas as atividades (Curriculares, AEC, EMRC, Apoio ao Estudo, Terapia da Fala, Ensino Especial), passam a ser feitas no livro de ponto da turma, bem como o registo das faltas dos alunos a todas as atividades.
2	Convite aos Coordenadores Pedagógicos das AEC para participação na reunião de boas vindas aos docentes do 1º ciclo e Pré-escolar no início do ano letivo, na Sede de Agrupamento.
3	Introdução do registo de supervisão das AEC no Agrupamento.
4	Reformulação dos critérios de avaliação na ficha trimestral de avaliação dos alunos.
5	Convite alargado aos Coordenadores Pedagógicos das AEC e Coordenadores de terreno de cada escola para o jantar convívio de Natal do Agrupamento.
6	Pedido da Direção para a colaboração mais ativa por parte dos Coordenadores Pedagógicos, Coordenadores de terreno, professores das AEC e Associações de Pais na planificação do PAA de cada estabelecimento.
7	Articulação entre os professores da Atividade Físico-motora das AEC e os professores de Educação Física da Sede de Agrupamento na organização e realização de um evento desportivo entre os alunos do 4º e 5º ano, promotor da interação e integração.
8	Apoio dos professores da Atividade Físico-motora das AEC, em atividades selecionadas, aos professores estagiários de Educação Física da Sede de Agrupamento.
9	Integração dos professores das AEC no Projeto Comenius submetido em 2011.
10	Participação/colaboração dos professores das AEC e Associações de Pais no projeto do jornal do 1ºCiclo e Pré-escolar.

**Gráfico 92:** Professores – estratégias – Gráfico de respostas do ano letivo 10-11



Nota prévia: aos não respondentes aplica-se a mesma justificação dada anteriormente.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

As estratégias pedagógicas implementadas no ano letivo 2010-2011, apesar de na generalidade terem sido classificadas pela maioria dos professores como importantes, são as que mais suscitaram, por parte de alguns professores, a menção de “pouco importante”, nomeadamente a estratégia número 3 se prende com a introdução do registo de supervisão das AEC (e que alguns professores titulares entenderam como um aumento de carga burocrática desnecessária) e que se veio a revelar ser um espaço de articulação útil e ampliado (por motivação dos professores titulares de turma) conforme proposta inicial da direção de agrupamento:

*“Na prática o que acabou por acontecer a maior parte das vezes foi a presença nos 45m para que a aula não fosse interrompida, e para que existisse trabalho de articulação e a pares.” (In, relatório AEC Artemanhas, 2010/2011: p 17).*

*“Durante este horário de supervisão, os professores não se limitaram a supervisionar as aulas, dando-se primazia a este tempo para colaborar diretamente com os docentes e planificar em conjunto atividades, de modo a ser mais proveitoso para os alunos e estes terem um percurso linear e contínuo, sem se constatar o desfasamento do que era tratado na parte curricular e na parte de enriquecimento curricular... No cômputo geral e para concluir, o tempo reservado à supervisão revelou-se mais abrangente do que inicialmente foi proposto. Promoveu-se um trabalho colaborativo e estreitaram-se relações, em que o resultado final revelou-se muito positivo e interessante para todos os intervenientes no processo. ” (In relatório AEC, EB1 Nº 4 de Cascais 2010/2011: p 1)*

*“Os supracitados trinta minutos semanais de supervisão às Atividades de Enriquecimento Curricular deram aos professores titulares de turma uma perceção mais exata das atividades desenvolvidas pelos restantes professores da turma e facilitaram a articulação e colaboração em atividades comuns. Esta supervisão pretendeu inferir a qualidade e a pertinência das estratégias e dos materiais, o grau de motivação e de empenho dos alunos em sala de aula e a relação que os alunos mantinham com todos os outros intervenientes na sua vida escolar. Através desta supervisão, os professores titulares de turma concluíram que as metodologias utilizadas no decorrer da Atividades de Enriquecimento Curricular foram, na sua esmagadora maioria, as mais corretas e coadunadas às atividades em causa e que as próprias atividades preparadas pelos professores serviam os sus propósitos. Em consequência disto mesmo, as Atividades de Enriquecimento Curricular mostraram ser uma mais-valia para a vida escolar das crianças, sendo propiciadoras da aquisição de competências significativas ao nível cognitivo, motor e, sobretudo, de aprendizagem social” (In relatório de supervisão das AEC, EB1/JI Professor Manuel Gaião, 20011/2012: p 1).*

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

E a estratégia número 4 sobre a reformulação dos critérios de avaliação na ficha trimestral de avaliação dos alunos, introduzida no sentido de uniformizar os procedimentos avaliativos dentro do agrupamento, ação inserida na última fase de uniformização de todos os documentos do agrupamento (e que alguns professores do 1º ciclo acharam desnecessário).

Mesmo assim, todas as estratégias obtiveram perceções individuais de “muito importantes” e “extremamente importantes”.

Da observação feita (livros de ponto)<sup>147</sup>, constata-se a efetiva sumariação, a partir desse ano letivo, de todas as atividades ocorridas nas turmas, incluindo, para além das letivas, as extracurriculares, as de apoio educativo, as de educação moral e religiosa e as de educação especial, tendo acabado, só para as AEC, no ano 2014-2015 aquando da introdução do sumário eletrónico, voltando a parceira a sumariar em livro próprio. Os coordenadores pedagógicos participam na já habitual reunião de boas-vindas aos novos professores do 1º ciclo no início de cada ano letivo. A supervisão das AEC foi registada (folhas de registo de supervisão)<sup>148</sup>, os coordenadores das AEC participam no jantar convívio do agrupamento, os professores das atividades físico-desportivas articulam com o departamento de educação física do agrupamento em atividades pontuais de articulação vertical (relatórios)<sup>149</sup>, os professores das AEC participaram ativamente no projeto europeu Comenius (relatórios)<sup>150</sup> e as associações de pais e encarregados de educação e professores das AEC participam no jornal do pré-escolar e 1º ciclo “O pequeno viajante” (jornal)<sup>151</sup>.

*“A prática das reuniões de conselho de docentes com carácter reflexivo, com a participação de todos já está instalada e revela-se na maturidade do trabalho desenvolvido a pares entre professores, se existissem mais momentos formais de trabalho a qualidade pedagógica seria ainda melhor.*

*Foram desenvolvidos trabalhos de articulação pedagógica, muito motivados pela coordenadora de estabelecimento, que valoriza a intervenção dos profissionais das AEC, e a especificidade*

---

<sup>147</sup> Documentos revistos no âmbito da revisão documental.

<sup>148</sup> Idem.

<sup>149</sup> “Ao nível da articulação vertical são várias as atividades desenvolvidas pelos alunos do 1.º ciclo na escola-sede, nomeadamente no âmbito da educação física (torneios com o 2.º ciclo), da Semana da Leitura e dos Laboratórios de Ciências Experimentais.” (In Relatório IGEC: p 5).

<sup>150</sup> Documentos revistos no âmbito da revisão documental.

<sup>151</sup> Idem.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

*do trabalho Artemanhas na escola, e se empenha para uma escola a tempo inteiro, fomentando um clima de escola afável, à qual todos pertencem e têm espaço para contribuir com os seus saberes e motivações.” (In relatório das atividades de enriquecimento curricular, Artemanhas, 2010/2011: p 19).*

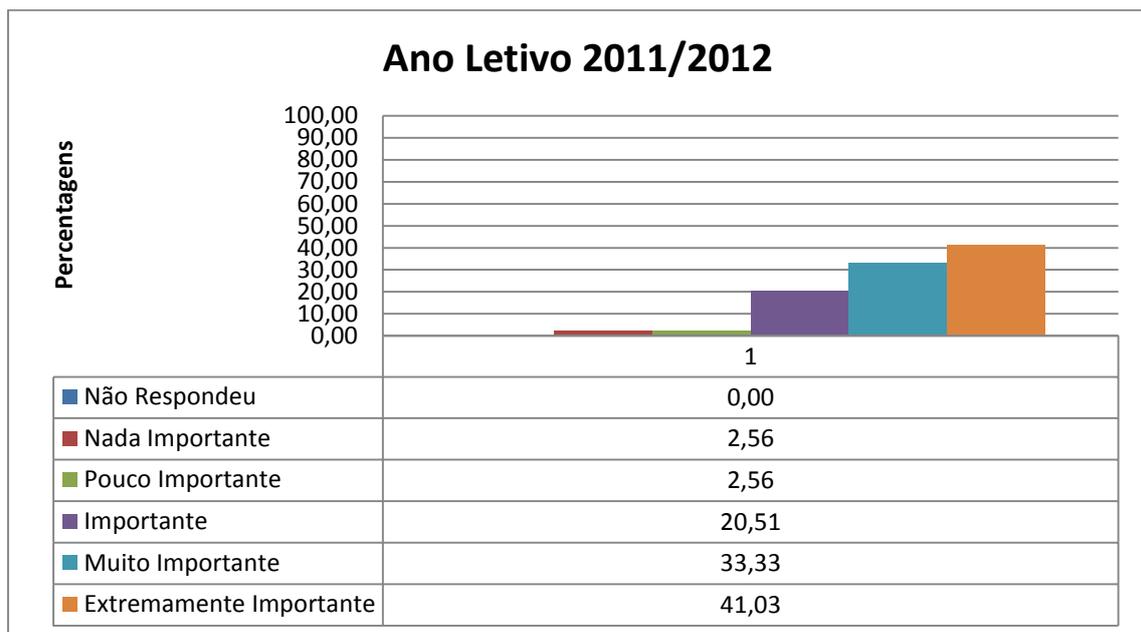
Todas as estratégias foram implementadas e continuam em aplicação.

### 8.7.5. Ano letivo 2011/2012

**Grelha 79:** Professores – estratégias – Grelha de implementação do ano letivo 11-12

1	Introdução de tempos formais para reuniões de discussão sobre a avaliação trimestral de turma no 1º ciclo com a presença de todo o corpo docente interveniente na turma (professor titular, professores das AEC, professor do ensino especial, professor do apoio educativo, professor de EMRC e terapeuta da fala).
---	--

**Gráfico 93:** Professores – estratégias – Gráfico de respostas do ano letivo 11-12



No ano letivo formalizou-se a implementação da última estratégia pedagógica que “constituía” os “conselhos de turma do 1º ciclo” tendo como modelo os já instituídos conselhos de turma dos outros ciclos.

Embora de carácter facultativo para os professores das AEC, todos os atores participam. Esta estratégia pedagógica tem-se vindo a consolidar e tem sido caracterizada pelos atores como “extremamente importante” já que nela se analisa e aprofunda o conhecimento que cada professor tem da turma, contribuindo com a sua vivência e opinião para a formalização do perfil da turma tanto nos tempos curriculares (incluindo o da área de opção da educação religiosa), como nos tempos extracurriculares, como nos de apoio educativo e do ensino especial.

É, a partir destes “conselhos de turma” que o professor titular de turma e os restantes professores refletem nas avaliações trimestrais (as reuniões são marcadas para a última semana de aulas de cada período letivo), inventariando os pontos a necessitar

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

de melhoria e incentivando a generalização das boas práticas já existentes, como estratégia de melhoria dos resultados académicos.

*“Um outro ponto que contribui para o sucesso da articulação foi a realização dos conselhos de turma. Estas reuniões foram realizadas no final de cada período e além de permitirem o planeamento de várias atividades, foram o veículo de comunicação entre todos os docentes que tiveram oportunidade de partilhar experiências, dúvidas e pareceres relacionados com os alunos e a turma em questão” (In relatório da supervisão das AEC, EB1/JI de Alvide, 2012/2013: p 2).*

No sentido de congregar todos os atores intervenientes na turma, as AEC não se realizam no dia da reunião, sendo esse tempo destinado à realização da mesma, uma vez que estão presentes na escola todos os professores das atividades, potenciando assim a sua participação.

A este respeito, aquando da última avaliação externa do agrupamento por parte da Inspeção-Geral do Ensino e Ciência ocorrida no ano letivo 2013-2014, o relatório final da avaliação refere o seguinte:

*“Na concretização da gestão horizontal do currículo, em particular no 1.º ciclo, têm sido uniformizados conceitos e procedimentos. Foram instituídos tempos trimestrais específicos dedicados à reflexão avaliativa, mediante a criação de conselhos de turma (envolvendo o professor titular, os técnicos das atividades de enriquecimento curricular, o professor do apoio educativo e o da educação especial). Esta prática revela-se uma mais-valia para a reflexão crítica sobre os resultados alcançados e as metodologias aplicadas.” (2014, IGEC: p 5).*

Todos os professores responderam a esta questão.

### **8.8. As estratégias analisadas do ponto de vista dos coordenadores em 2013**

Uma vez que as estratégias pedagógicas são as mesmas e que, neste ponto, interessa aferir do seu impacto nos coordenadores e, tendo em conta o universo da amostra, limita-se esta análise de conteúdo à leitura dos gráficos de respostas por ano letivo. O mesmo acontece quanto às explicações sobre a implementação e continuidade das estratégias, uma vez que foram já explicados anteriormente nos pontos sobre a opinião dos professores.

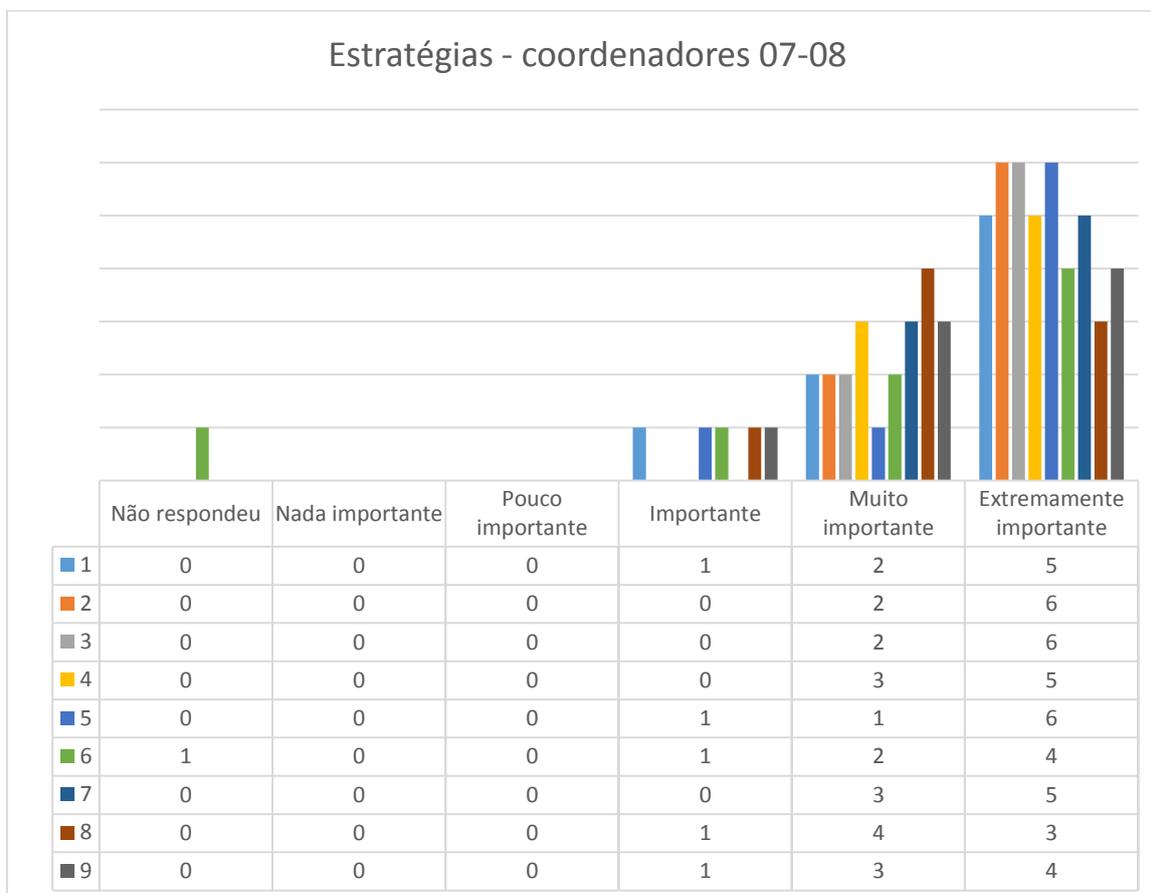
Optou-se por um gráfico que mostrasse a incidência de respostas por inquirido/parâmetro avaliativo para se poder avaliar a concentração das respostas por parâmetro avaliativo. Também se optou por numerar as estratégias conforme apresentadas nos inquéritos ao invés de as numerar por ano letivo como se optou por fazer na análise às respostas dos professores.

### 8.8.1. Ano letivo 2007/2008

**Grelha 80:** Estratégias 2007/2008

1	Adoção e difusão pelo corpo docente do conceito “Uma oferta educativa global e de qualidade”.
2	Substituição do termo “monitor” das AEC pelo de “professor” das AEC em todas as escolas.
3	Presença, em cada escola, de todo o corpo docente (titulares/AEC) e não docente na reunião de apresentação do ano letivo aos pais e encarregados de educação.
4	Inscrição na globalidade das atividades (enquanto um todo) e não por atividade avulsa.
5	Inclusão de um capítulo sobre as AEC nos PCT e referências à interação conjunta noutros capítulos.
6	Reelaboração e implementação da ficha trimestral de avaliação dos alunos com a integração da avaliação das AEC como parte integrante da mesma.
7	Aberta a presença aos Coordenadores Pedagógicos das AEC nos conselhos de docentes de cada escola.
8	Incentivada a realização de reuniões de avaliação trimestral dos alunos entre professores titulares e professores das AEC, ainda que de modo informal.
9	Implementação de reuniões intercalares de monitorização e avaliação do programa das AEC entre a Direção de Agrupamento e os Parceiros, todos os trimestres.

**Gráfico 94:** Coordenadores – estratégias – Gráfico de respostas do ano letivo 07-08



A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

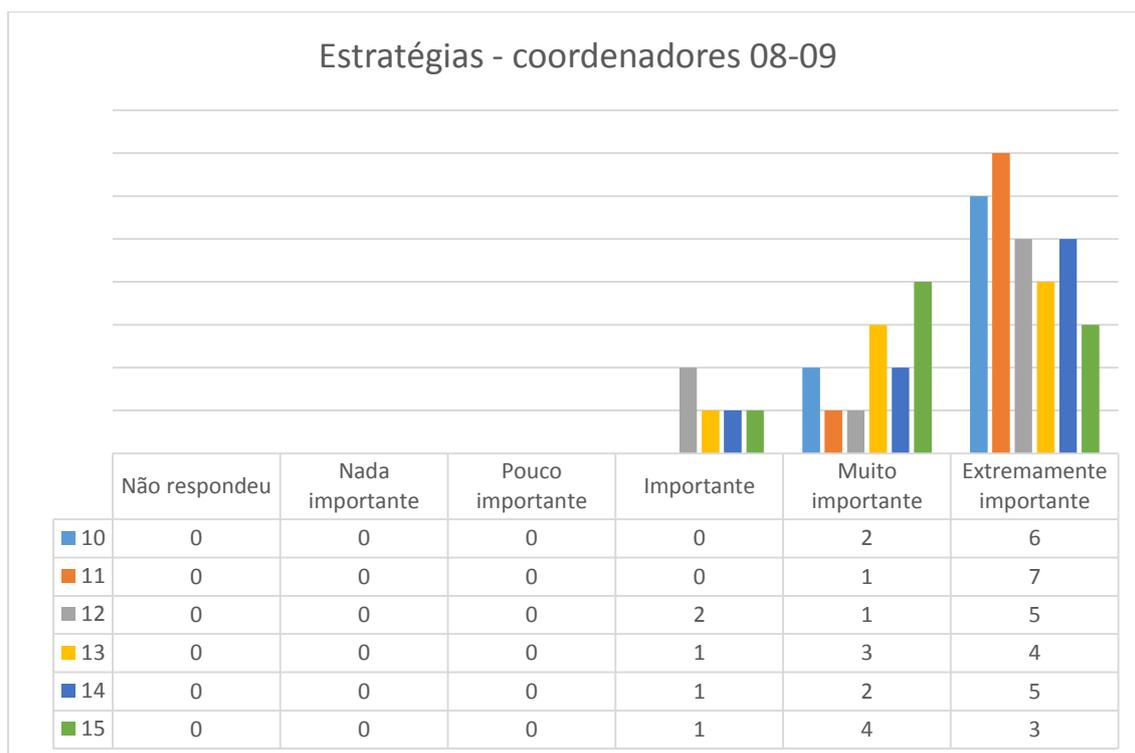
Pelo gráfico acima, podemos afirmar que os coordenadores avaliaram as estratégias do ano 2007-2008, na sua maioria, como “muito importante” e “extremamente importante”.

### 8.8.2. Ano letivo 2008/2009

**Grelha 81:** Estratégias 2008/2009

1	Embora sem carácter obrigatório, é aberta e incentivada a presença no conselho de docentes a todos os professores das AEC que nele desejem participar.
2	Reuniões de início e fim de ano letivo com Coordenadores Pedagógicos das AEC e Coordenadores de escola.
3	Implementação do conceito: “uma só escola”, no que diz respeito a recursos físicos e didáticos disponíveis, universalizando o seu uso e passando o material de desgaste a ser disponibilizado a todo o corpo docente pela escola.
4	Incentivado o reforço das reuniões informais entre professores das AEC e professores titulares para troca de informações sobre estratégias, conteúdos, operacionalização, turma e alunos.
5	Incentivado o reforço dos momentos de reunião informal dos Coordenadores de terreno com os Coordenadores de estabelecimento.
6	Aberta à participação dos professores das AEC na visita de estudo de dois dias dos alunos do 4ºano.

**Gráfico 95:** Coordenadores – estratégias – Gráfico de respostas do ano letivo 08-09



Pelo gráfico acima, podemos afirmar que os coordenadores avaliaram as estratégias do ano 2008-2009, na sua maioria, como “muito importante” e “extremamente importante”.

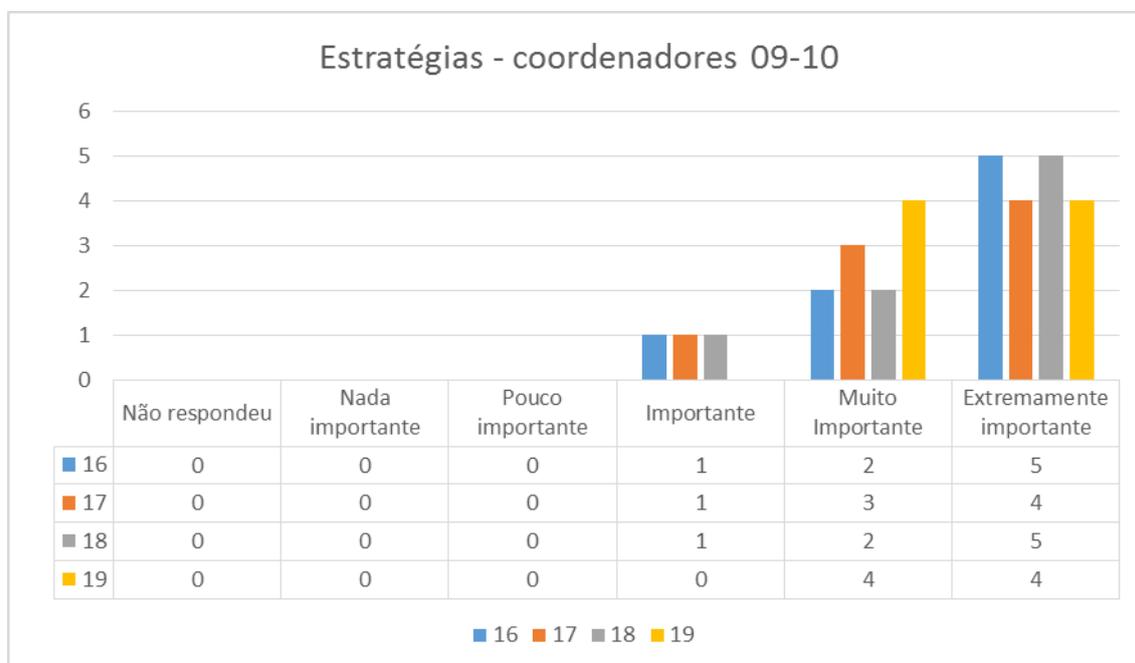
A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

### 8.8.3. Ano letivo 2009/2010

**Grelha 82:** Estratégias 2009/2010

1	Aberto Conselho de Departamento do 1º ciclo e Pré-escolar aos Coordenadores das AEC e CASE.
2	Início das discussões reflexivas em sede de Conselho de Departamento com todo o corpo docente, Parceiros e CMC sobre o conceito de supervisão das AEC no Agrupamento e necessidade de criação de ficha de registo.
3	Parceiros das AEC e Associações de Pais convidados a colaborarem na elaboração do PAA de cada estabelecimento.
4	Trabalho conjunto entre Direção e Parceiros no sentido de domiciliar corpo docente das AEC em cada estabelecimento.

**Gráfico 96:** Coordenadores – estratégias – Gráfico de respostas do ano letivo 09-10



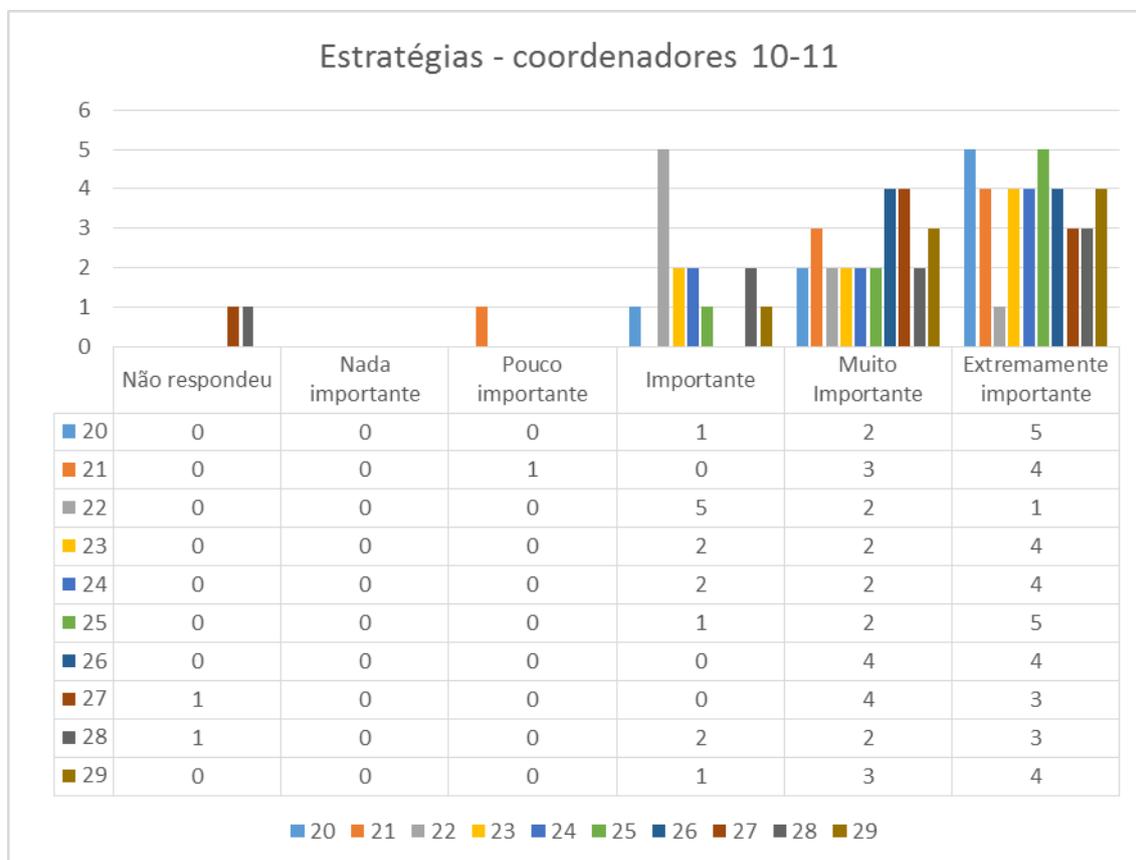
Pelo gráfico acima, podemos afirmar que os coordenadores avaliaram as estratégias do ano 2009-2010, na sua maioria, como “muito importante” e “extremamente importante”.

### 8.8.4. Ano letivo 2010/2011

**Grelha 83:** Estratégias 2010/2011

1	A sumariação de todas as atividades (Curriculares, AEC, EMRC, Apoio ao Estudo, Terapia da Fala, Ensino Especial), passam a ser feitas no livro de ponto da turma, bem como o registo das faltas dos alunos a todas as atividades.
2	Convite aos Coordenadores Pedagógicos das AEC para participação na reunião de boas vindas aos docentes do 1º ciclo e Pré-escolar no início do ano letivo, na Sede de Agrupamento.
3	Introdução do registo de supervisão das AEC no Agrupamento.
4	Reformulação dos critérios de avaliação na ficha trimestral de avaliação dos alunos.
5	Convite alargado aos Coordenadores Pedagógicos das AEC e Coordenadores de terreno de cada escola para o jantar convívio de Natal do Agrupamento.
6	Pedido da Direção para a colaboração mais ativa por parte dos Coordenadores Pedagógicos, Coordenadores de terreno, professores das AEC e Associações de Pais na planificação do PAA de cada estabelecimento.
7	Articulação entre os professores da Atividade Físico-motora das AEC e os professores de Educação Física da Sede de Agrupamento na organização e realização de um evento desportivo entre os alunos do 4º e 5º ano, promotor da interação e integração.
8	Apoio dos professores da Atividade Físico-motora das AEC, em atividades selecionadas, aos professores estagiários de Educação Física da Sede de Agrupamento.
9	Integração dos professores das AEC no Projeto Comenius submetido em 2011.
10	Participação/colaboração dos professores das AEC e Associações de Pais no projeto do jornal do 1ºCiclo e Pré-escolar.

**Gráfico 97:** Coordenadores – estratégias – Gráfico de respostas do ano letivo 10-11



A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Pelo gráfico acima, podemos afirmar que os coordenadores avaliaram as estratégias do ano 2010-2011, na sua maioria, como “muito importante” e “extremamente importante”.

### 8.8.5. Ano letivo 2011/2012

**Grelha 84:** Estratégias 2011/2012

1	Introdução de tempos formais para reuniões de discussão sobre a avaliação trimestral de turma no 1º ciclo com a presença de todo o corpo docente interveniente na turma (professor titular, professores das AEC, professor do ensino especial, professor do apoio educativo, professor de EMRC e terapeuta da fala).
---	--

**Gráfico 98:** Coordenadores – estratégias – Gráfico de respostas do ano letivo 11-12



Pelo gráfico acima, podemos afirmar que os coordenadores avaliaram a estratégia do ano 2011-2012, na sua maioria, como “extremamente importante”.

Pela análise das respostas dadas em 2013 pelos coordenadores, infere-se na pertinência das estratégias pedagógicas e da sua aplicação nas práticas quotidianas das escolas.

Já em 2013, muitas das estratégias implementadas se tinham tornado rotinas em todas as escolas sendo o ano letivo preparado com base também na sua aplicação como por exemplo a introdução no PAA de cada estabelecimento da visita de estudo dos alunos dos 4º anos da escolaridade, previamente acordada a sua data e local de deslocação entre todas as escolas e as reuniões dos conselhos de turma previamente acordadas na sua marcação com todos os atores incluindo a sua notificação aos encarregados de educação.

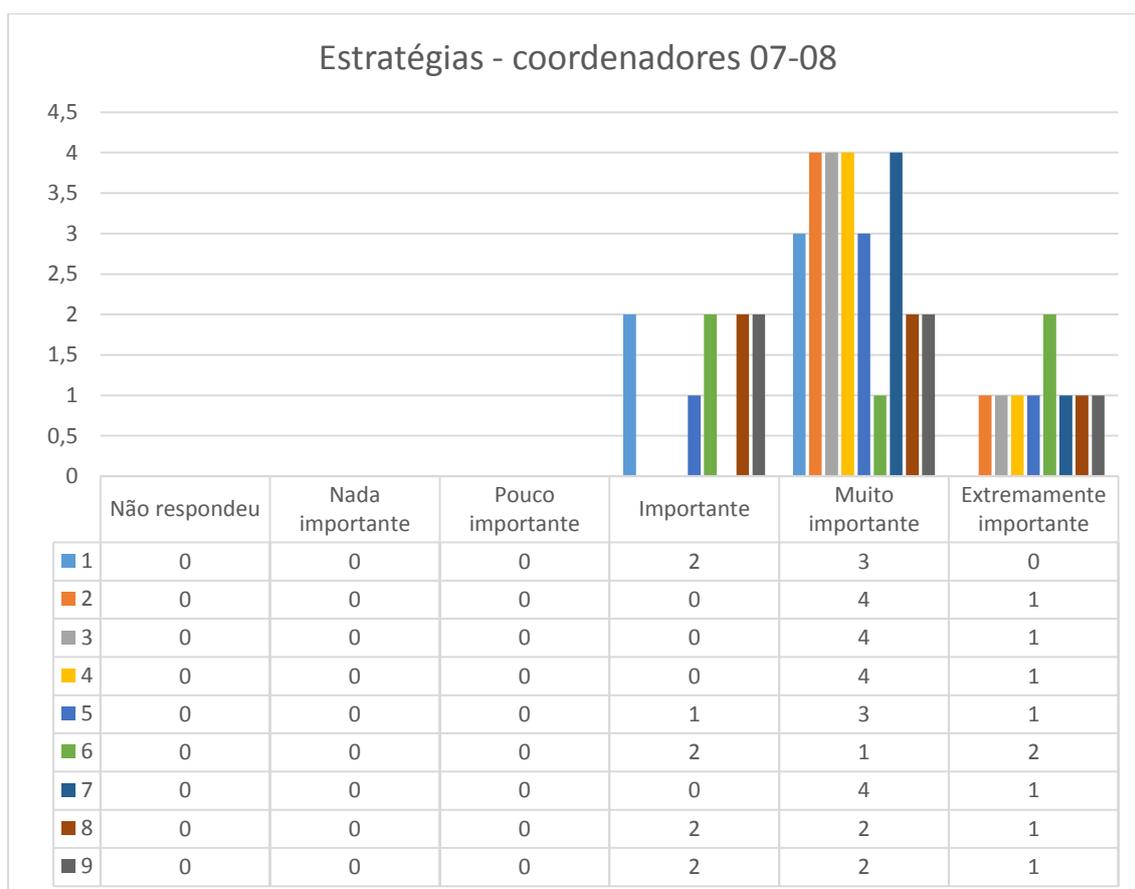
## 8.9. As estratégias analisadas do ponto de vista dos coordenadores em 2015

Neste ponto apresentam-se os resultados da reaplicação dos inquéritos às mesmas estratégias pedagógicas, aos coordenadores de escola em 2015 para aferir sobre a sua pertinência à luz do novo quadro normativo para a ETI e AEC em particular.

De salientar que, com a entrada em vigor da redução do tempo semanal das AEC de 10h para 5h em 2013/2014 e, no ano letivo 2015/2016, para 3h só para o 3º ano da escolaridade (pela inclusão do ensino do inglês como matéria curricular), o corpo docente das atividades tornou-se mais volátil, tendo uma das primeiras consequências sido a perda da alguma domiciliação dos professores das AEC que os parceiros tinham conseguido. Este facto replica-se por todos os agrupamentos e parceiros.

### 8.9.1. Ano letivo 2007/2008

**Gráfico 99:** Coordenadores – estratégias – Gráfico de respostas do ano letivo 07-08



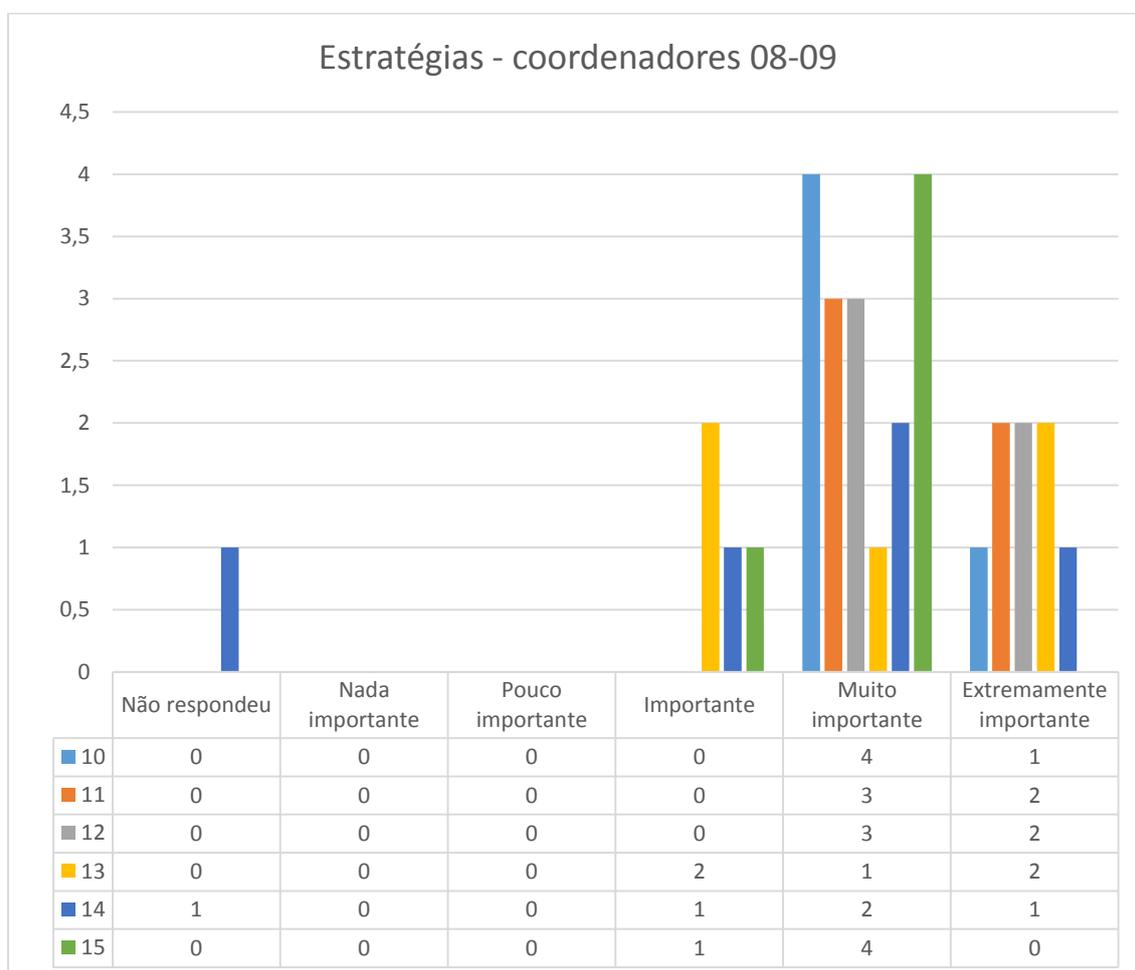
A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Pelo gráfico apresentado, verifica-se uma maior concentração das respostas para o parâmetro avaliativo “muito importante” em oposição à obtida em 2013 onde o maior grau de concentração das respostas se situava no “extremamente importante”.

Infere-se da pertinência das estratégias pela sua continuidade apesar das alterações sofridas com os recentes normativos que restringem os tempos das AEC. Infere-se também o enraizamento das mesmas no coletivo escolar.

### 8.9.2. Ano letivo 2008/2009

**Gráfico 100:** Coordenadores – estratégias – Gráfico de respostas do ano letivo 08-09



Verifica-se a mesma tendência assinalada no gráfico anterior.

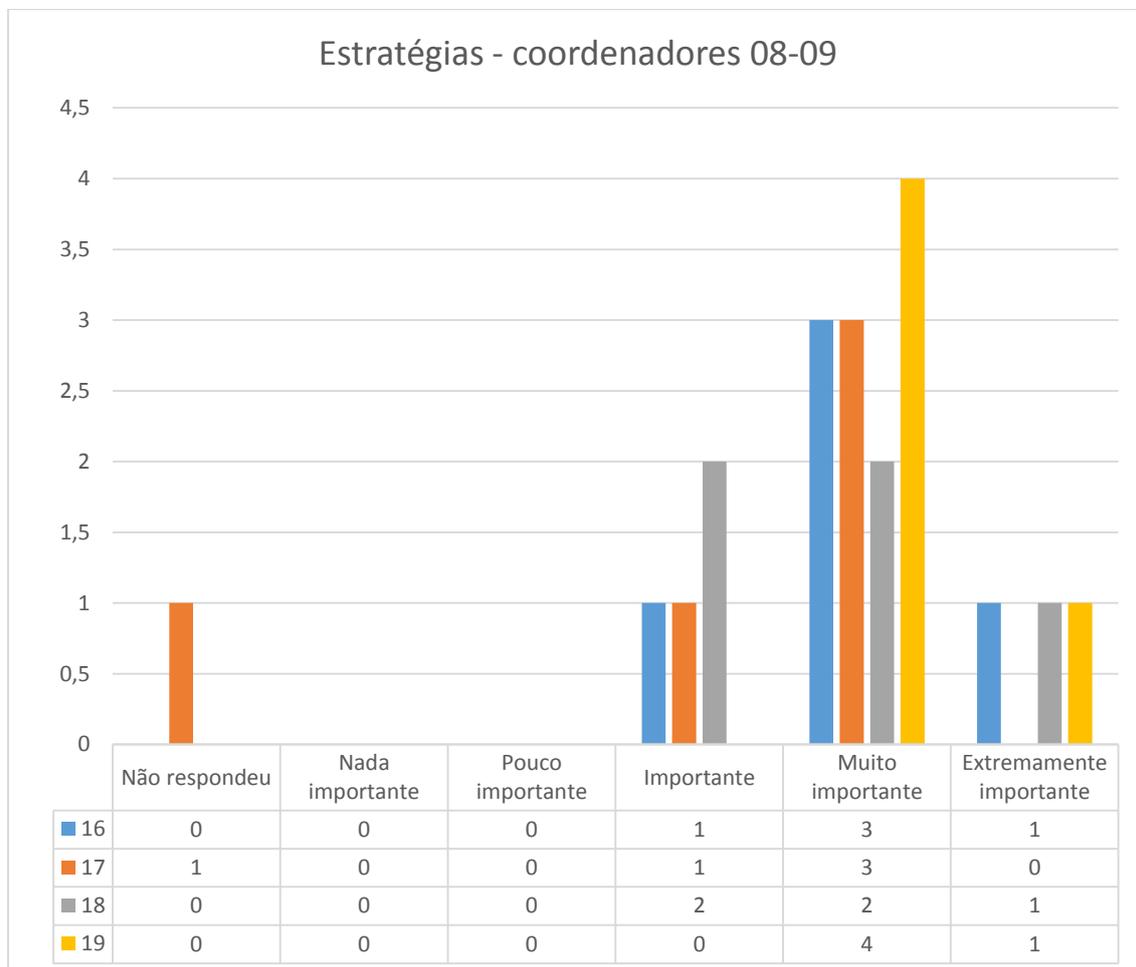
Também neste lote de estratégias se pode inferir sobre a sua sólida implementação nas rotinas diárias e anuais das escolas EB1. De salientar que a estratégia número 3 é um dado adquirido em todas as escolas e que, depois da publicação da recente

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

legislação, os encontros informais entre professores de ambos os tempos diminuíram (estratégia 4), mantendo-se, no entanto, a vontade e o espírito colaborativo e articulatório, fazendo uso, muitas vezes, de meios alternativos de comunicação não presencial como mensagens por correio eletrónico e telefone. Quanto às reuniões entre coordenadores, por terem sido quase eliminadas as posições de coordenadores de terreno das AEC, sofreram um enorme retrocesso, colmatadas com as reuniões informais entre coordenadores de estabelecimento e coordenador pedagógico das AEC.

### 8.9.3. Ano letivo 2009/2010

**Gráfico 101:** Coordenadores – estratégias – Gráfico de respostas do ano letivo 09-10

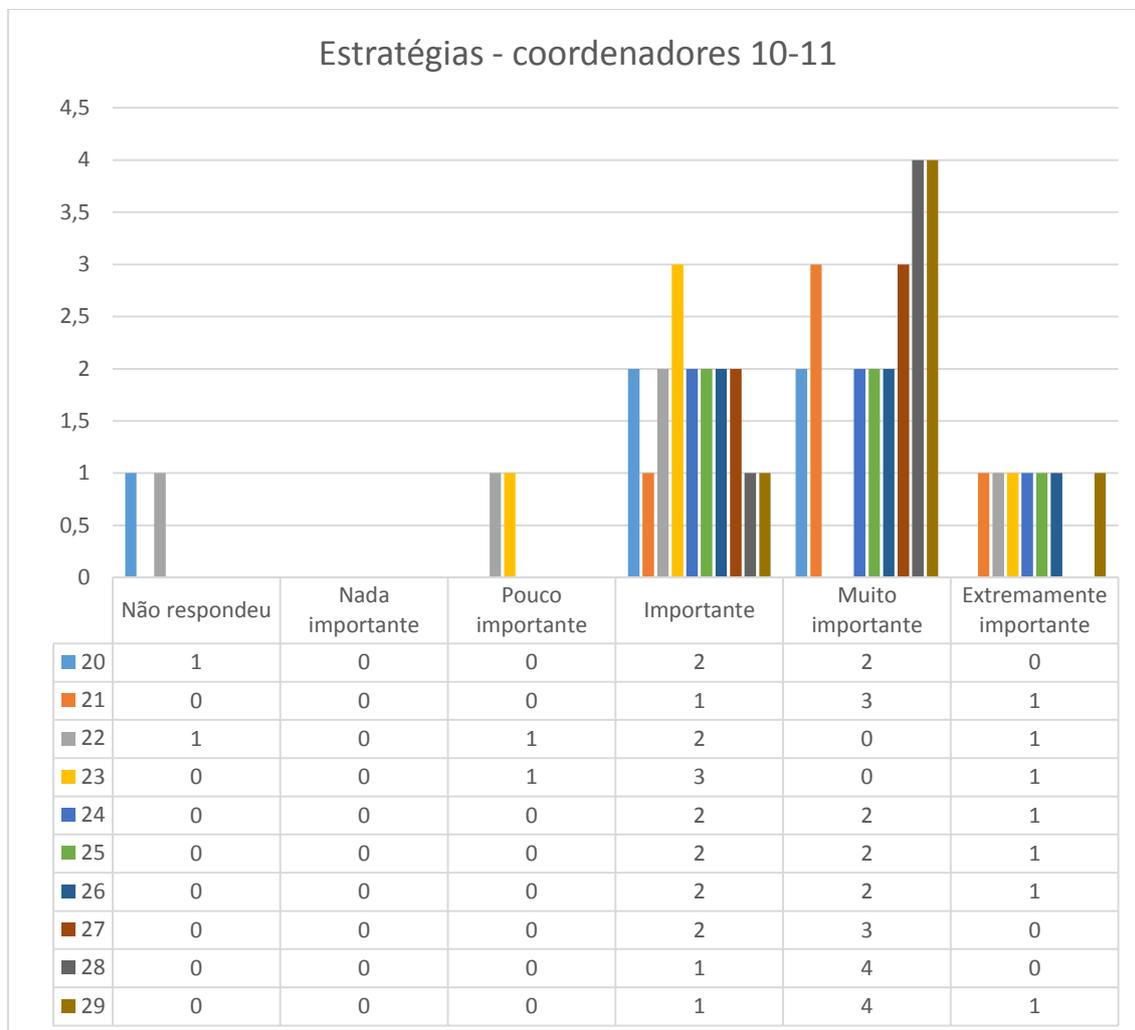


Verifica-se a mesma tendência já assinalada nos gráficos anteriores.

Refira-se como ponto mais importante deste conjunto de estratégias a “desconstrução” que vinha sendo feita quanto à domiciliação do corpo docente das AEC que, por verem o seu tempo de lecionação reduzido a metade, conduzindo-os a uma precariedade as funções enquanto professores das AEC em quase todas as escolas do país, não sendo o agrupamento de escolas de Alvide exceção, tiveram de optar por outras atividades laborais mais estáveis. Deste modo, a contratação de professores para as atividades é uma constante durante o ano letivo de modo a substituir os que vão abandonando a profissão.

### 8.9.4. Ano letivo 2010/2011

**Gráfico 102:** Coordenadores – estratégias – Gráfico de respostas do ano letivo 10-11



Verifica-se a mesma tendência já assinalada nos gráficos anteriores.

De facto, pela observação presencial e dos documentos elaborados a partir do ano letivo 2013/2014 pode-se aferir que a maior parte das estratégias continuavam a estar operacionais em todas as escolas, com a exceção da sumariação das atividades por ter o agrupamento optado pelo registo eletrónico dos sumários e este ser incompatível com a inserção das AEC. Os professores das atividades voltaram a sumariar as suas aulas em livro próprio.

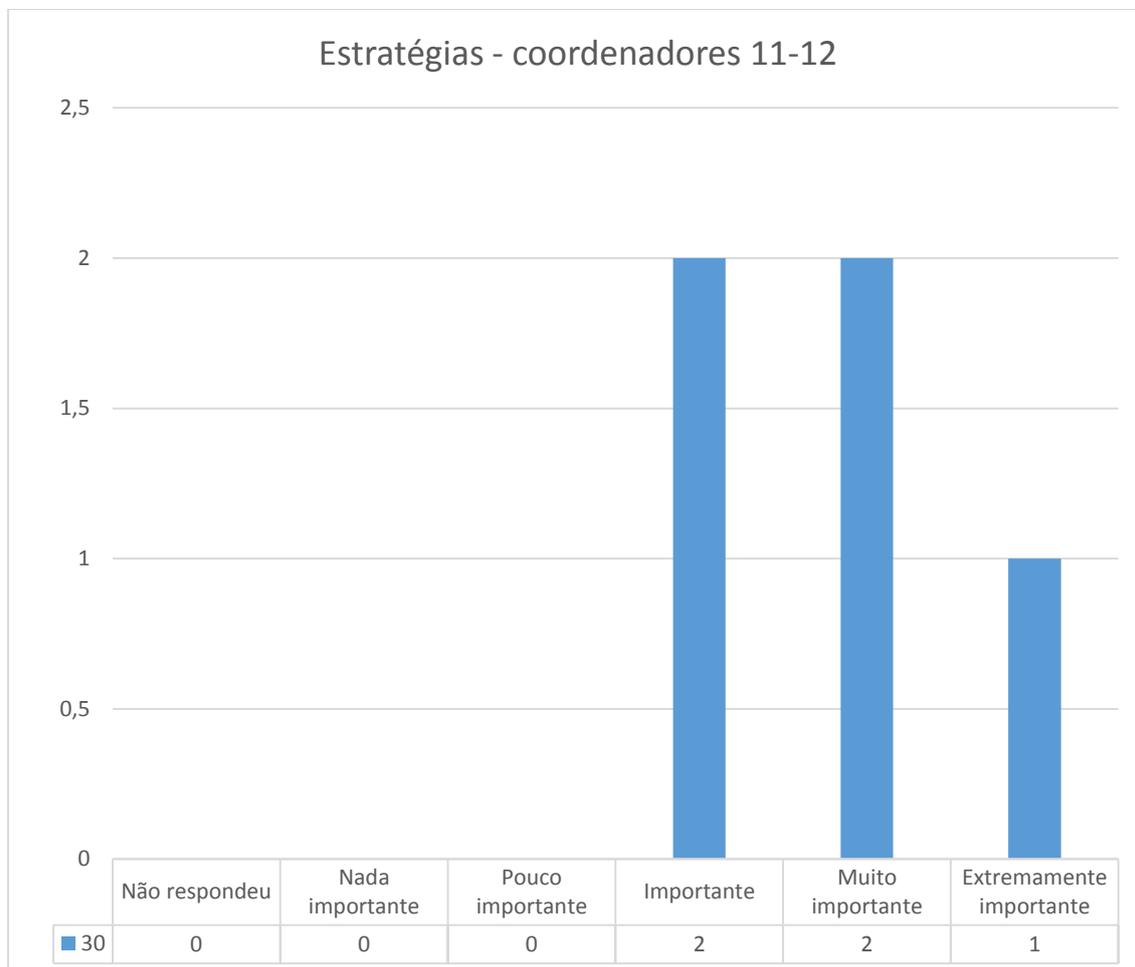
Quanto ao projeto europeu Comenius, pelos relatórios do próprio projeto, conclui-se a participação ativa dos professores das AEC, nomeadamente dos professores de

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

inglês que serviam de suporte nos contactos entre escolas parceiras, feitos através do Skype e em inglês, na preparação de atividades artísticas e físico-motoras para a partilha entre escolas parceiras e ainda na articulação do projeto Comenius com os projetos de escola em parceria com os professores titulares de turma. Também estiveram presentes os professores das AEC e entidades parceiras na organização e desenvolvimento das atividades programadas para a semana Comenius realizada no agrupamento de escolas que contou com a presença de trinta professores parceiros e de doze alunos das escolas europeias envolvidas.

### 8.9.5. Ano letivo 2011/2012

**Gráfico 103:** Coordenadores – estratégias – Gráfico de respostas do ano letivo 11-12



Neste gráfico é muito mais evidente a deslocalização do “extremamente importante” da quase totalidade dos coordenadores em 2013 para os parâmetros “importante” e “muito importante”.

Pelo observado, a partir do ano letivo 2013/2014 e, apesar da redução do tempo das atividades, as reuniões continuam a ser feitas com a presença do corpo de professores das AEC, tendo a direção do agrupamento alterado o seu horário de realização de modo a poderem ser constituídas por todos os professores que intervêm na turma.

Estas reuniões de conselhos de turma constituem ainda hoje uma das mais bem-sucedidas estratégias pedagógicas enquanto espaço congregador de reflexão e de

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

articulação entre professores, tendo sido, como anteriormente mencionado, alvo de registo valorativo no relatório da avaliação externa feita ao agrupamento, enquanto exemplo de boas práticas.

Pela análise das respostas dadas em 2015 pelos coordenadores para o total das estratégias, infere-se na continuidade da pertinência das mesmas e na continuidade da sua aplicação nas práticas quotidianas das escolas, pese embora o facto de, para algumas estratégias, se ter verificado a necessidade de uma adaptação às novas normativas.

De realçar o enraizamento da maioria das estratégias nas rotinas escolares que leva os seus atores a repensar formas de adaptação das ações de modo a que permaneçam operacionais quer no seu espírito, quer na sua filosofia, principalmente das que mais afetada foram pela alteração dos tempos de lecionação (como por exemplo a comunicação entre pares nos encontros e reuniões informais para os quais foi incorporado o canal virtual como meio de comunicação, dada a impossibilidade de se efetuarem presencialmente).

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

## **Capítulo IX**

### **Análise dos resultados dos questionários qualitativos**

## **9. Introdução**

Neste capítulo proceder-se-á à análise de conteúdo dos questionários qualitativos aplicados aos diferentes atores com papel na promoção, implementação e gestão da ETI no Concelho de Cascais e, particularmente, no agrupamento de escolas de Alvide.

Subdivide-se este capítulo em seis pontos dos quais os primeiros quatro correspondem às respostas aos questionários aplicados em 2013 à direção do agrupamento, à entidade promotora e aos parceiros.

Como referido anteriormente, a partir de 2013, pela reestruturação da rede de parcerias da Câmara Municipal, foram as mesmas redistribuídas pelos agrupamentos de escolas do Concelho, tendo o agrupamento de escolas de Alvide ficado com um só parceiro para o desenvolvimento das AEC: a Associação Cultural Sete Ofícios através do seu projeto para as escolas “Artemanhas” que tem vindo a desenvolver as AEC nas três escolas do agrupamento desde então.

Dadas as profundas implicações que as medidas legislativas, adotadas a partir de 2013, provocaram nos quotidianos das escolas do 1º ciclo no que à redução dos tempos de AEC e à sua gestão concerne, constituía um fator importante para o seu aferimento, a reaplicação do mesmo questionário à entidade parceira, agora respondido à luz da nova realidade. É esse inquérito que se analisará no quinto ponto deste capítulo.

Como metodologia, analisar-se-ão, em separado, as questões postas em cada dimensão, que serão apresentadas em quadros separados.

No sexto e último ponto, proceder-se-á à correlação das respostas dos questionários.

## 9.1. Questionário à direção do agrupamento

Grelha 85: Direção – Questionário – dimensão 1

Nº	Dimensões	Questões
1	A constituição do Agrupamento e os programas das AEC e CASE	<p><b>Como encarou a Comissão Instaladora Provisória a inclusão do Pré-escolar e Primeiro e Segundo ciclos na vida de uma escola até então Secundária com Terceiro ciclo?</b></p> <p>Com uma dualidade de sentimentos. Se por um lado constituía um desafio interessante e motivador, por outro lado foi com bastante apreensão que vimos a inclusão de uma escola secundária com 3º ciclo na realidade de um universo mais vasto que desconhecíamos por completo e para o qual não tínhamos estruturas. Por exemplo: as instalações da escola sede constituíram, desde logo, motivo de preocupação por recebermos crianças tão pequenas num espaço grande e de controlo difícil onde as distâncias são grandes (entre a sala de aula e o pavilhão desportivo), por não termos um quadro de docentes do 2º ciclo e não sabermos como os nossos docentes se adaptariam logo de início à lecionação de crianças tão novas, e também por não termos os espaços físicos específicos requeridos para o 2º ciclo com salas vocacionadas para a sua lecionação como por exemplo para a educação musical.</p> <p>Quanto ao 1º ciclo e ao pré-escolar, o sentimento foi de maior apreensão ainda por desconhecermos completamente as suas realidades.</p> <p>O primeiro passo que a então comissão instaladora tomou foi a de construir a sua nova identidade.</p> <p><b>Em relação aos programas das AEC e CASE, que decisões tomou a CIP quanto à sua oferta e implementação? Porquê?</b></p> <p>Primeiro tivemos que perceber em que é que consistiam porque faziam parte de uma realidade que não conhecíamos nem dominávamos. A partir do momento em que fomos notificados que iríamos ser constituídos em agrupamento, fizemos diversas visitas às escolas EB1 e aos JI para nos apercebermos e inteirarmos das suas realidades de funcionamento. Conhecemos o programa CASE e AEC e falámos com os diversos intervenientes para perceber a sua filosofia de atuação. Quando ficámos em posse dos conhecimentos suficientes sobre as diversas realidades, começámos a “construir” o futuro agrupamento nas diversas reuniões que tivemos com todas as entidades envolvidas e a repensar toda a oferta educativa, agora para um universo mais alargado, diferente e com necessidades diversas. Os dois programas existentes (CASE e AEC) foram equacionados por nós enquanto possível oferta educativa integradora. Pensámos desde logo que constituíam um excelente instrumento para a introdução do conceito de uma escola funcional, a tempo inteiro, interligada e articulada onde as suas equipas se constituíssem num todo e trabalhassem para esse todo e para todos, sem sobressaltos nem medidas drásticas. Fomos fazendo caminho aos poucos e com a participação de todos.</p>

Para o agrupamento tanto a sua constituição como a gestão das AEC e AAAF constituíram um desafio aliciante na construção de uma nova realidade. Para tal foi necessário a construção da sua identidade.

**Grelha 86:** Direção – Questionário – dimensão 2

2	Implementação das estratégias pedagógicas no desenvolvimento das AEC	<p><b>Sei que o Agrupamento de Escolas de Alvide implementou, desde a sua constituição, uma série de estratégias pedagógicas diferenciadas no desenvolvimento das AEC. Pode explicar que estratégias são, como foram introduzidas, a quem se destinam, que objetivos pretendiam alcançar com a sua implementação e que resultados alcançaram até agora?</b></p> <p>Como disse, queríamos uma escola virada para a comunidade, que a ela se ligasse e que com ela criasse sinergias. Isso só é possível se começarmos desde logo por dentro da própria comunidade que é a escola. Se ela não se conhecer, se não se unir à volta de interesses comuns não será capaz de se voltar para fora, nem de criar laços internos ou externos. Será uma escola pouco funcional nos tempos de hoje e pouco eficaz na resposta multifacetada que tem de dar. Havia que a unir à volta de motivações comuns que constituíssem um aliciante projeto educativo para todos os seus membros. Foi o que tentámos fazer. Começámos por implementar estratégias unificadoras e integradoras que criassem instrumentos de comunicação, interação e articulação entre todos para que o conceito de “agrupados” não fosse meramente teórico. Desde logo, começámos por pensar as AEC enquanto oferta educativa que queríamos de qualidade e universalmente disponível e que se constituísse realmente num instrumento de enriquecimento do currículo. Isso só é possível com trabalho integrado em equipa, com muita articulação de ambas as partes, ligado pelo sentimento comum do “todo” em prol de todos. Não podíamos nem queríamos ter dois tempos em que duas realidades distintas atuassem no mesmo espaço para a mesma população com filosofias completamente diferentes. Não podíamos nem queríamos ter professores e monitores ou escola e ATL. Todos são professores e todos trabalham conjuntamente na oferta de tempos curriculares e de tempos extracurriculares que se intersejam, articulam e complementam em projetos e trabalhos comuns que se enriquecem e completam.</p>
---	--	--

Para o agrupamento, o ponto fulcral estava na apropriação de toda a oferta educativa e integrá-la num todo. Concebeu e implementou uma série de estratégias pedagógicas diferenciadas tendo como objetivo a construção de uma escola uma virada ao mesmo tempo para dentro e para fora de si.

**Grelha 87:** Direção – Questionário – dimensão 3

3	O envolvimento da Direção no planeamento, realização e avaliação do programa das AEC	<p><b>Que papel tem a Direção nas principais fases do programa das AEC: planeamento, realização e avaliação?</b></p> <p>Pauta-se por ser de muita proximidade, atividade e cumplicidade no trabalho com todos os parceiros e atores no terreno. Todas as fases são pensadas e implementadas em prol dos alunos e da comunidade educativa que servimos. Todos os parceiros comungam do mesmo espírito de entrega e de cumplicidade na construção de um projeto que acreditamos possa constituir uma mais-valia no sucesso educativo, social e humano dos alunos. É para eles que pensamos as AEC e no que elas podem e devem ser de complemento enriquecedor à sua formação. Por isso planeamos com antecedência o ano letivo seguinte, avaliamos regularmente o desenrolar do programa e mantemos reuniões periódicas quer com a entidade promotora, quer com as entidades parceiras. Pedimos às entidades parceiras para instituírem a figura do coordenador de terreno que consideramos ser um elo de articulação indispensável nas escolas. Realizamos diversas reuniões com os nossos professores e discutimos com eles sobre qualquer estratégia que pensamos vir a implementar e que se constitua enquanto instrumento que contribua para a construção da escola no seu todo.</p>
		<p><b>Qual a sua opinião sobre a participação da Direção do Agrupamento, até agora, na intervenção no programa das AEC?</b></p> <p>Muito positiva mas com muito caminho ainda pela frente.</p>

A direção mantém um papel ativo de intervenção educativa e social com todos os parceiros e restantes membros da comunidade educativa que dirige. Entende a sua participação como tendo sido positiva, mas que não se esgotou nas estratégias pedagógicas implementadas.

**Grelha 88:** Direção – Questionário – dimensão 4

4	O trabalho com os parceiros	<p><b>Explique a relação que a Direção do agrupamento mantém com a Entidade Promotora do programa das AEC, a Câmara municipal de Cascais?</b></p> <p>Como respondido anteriormente, mantemos uma relação de proximidade, continuidade e cumplicidade na tomada de decisões para a construção de uma escola de qualidade.</p>
		<p><b>Explique a relação entre a Direção do Agrupamento e os parceiros responsáveis pela realização das AEC no terreno?</b></p> <p>Acima de tudo de cumplicidade responsável. Mantemos contatos formais e informais quase em termos quotidianos e pensamos conjuntamente nos problemas, tentamos em conjunto transformá-los em desafios e em conjunto construímos as soluções. Afinal, os professores das AEC também são os nossos professores e também trabalham connosco.</p>

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Pauta a sua atuação com os parceiros como sendo de “*proximidade, continuidade e cumplicidade na tomada de decisões para a construção de uma escola de qualidade.*”

**Grelha 89:** Direção – Questionário – dimensão 5

5	O trabalho com o corpo docente	<b>Que trabalho realizou a Direção do Agrupamento com o corpo docente das EB1, nomeadamente no que à implementação das estratégias pedagógicas diferenciadas no programa das AEC diz respeito?</b>
		Acima de tudo um trabalho de discussão e concertação. Qualquer estratégia implementada irá forçosamente alterar-lhes as rotinas estabelecidas, logo só pode ser implementada plenamente com a sua apropriação. Para isso, os professores têm de ser parte delas e não meros recetores de emanações superiores. Promovemos muitas reuniões à volta de cada estratégia e discutimos os prós e os contras da sua aplicabilidade. Por exemplo, demorámos dois anos de debate de ideias até chegarmos ao modelo de registo de supervisão das AEC e esse debate incorporou todos os atores desde a entidade promotora aos parceiros e aos professores. Poderíamos simplesmente implementar um modelo de registo, mas não o fizemos porque queríamos que os tempos de supervisão fossem tempos úteis de articulação e trabalho conjunto e não de “inspeção de desempenho”, por isso, primeiro que tudo, há todo um trabalho de adaptação a novos conceitos educativos que, para poderem ser plenamente implementados têm de ser primeiramente incorporados. Afinal temos tanto para aprender uns com os outros.
		<b>Como caracteriza a resposta do corpo docente?</b>
		Excelente. Proactiva, laboriosa, dedicada e acima de tudo implicada.

Realizou um trabalho assente na discussão de ideias e na participação ativa de todos os atores envolvidos.

**Grelha 90:** Direção – Questionário – dimensão 6

6	A relação com as famílias e encarregados de educação	<p><b>Que tipo de relação tem a Direção com pais e encarregados de educação?</b></p> <p>De abertura, disponibilidade e cooperação totais. Cada um tem consciência plena dos seus papéis e das suas responsabilidades e limitações de ação. Tentamos trabalhar no mesmo sentido unindo esforços, saberes e competências. A direção do agrupamento motivou os pais a constituírem-se em associação em cada uma das escolas EB1 para assim poder ter um interlocutor privilegiado em cada uma. Reunimo-nos regularmente com todas para discussão de assuntos relacionados com cada comunidade educativa.</p>
		<p><b>Enquanto Diretor, que procedimentos implementou para os pais e encarregados de educação que solicitam resolver questões/problemas ao nível da direção, somente relacionadas com as AEC? Porquê?</b></p> <p>Existem vários canais de comunicação implementados e que são frequentemente usados: os endereços de correio eletrónico de cada membro da direção, o telefone, por intermédio dos coordenadores de escola ou, no acesso direto à direção que sempre os recebe. Não será em vão que somos uma direção literalmente de “porta aberta”. Não tenho conhecimento de algum pai ou encarregado de educação não ter sido recebido pela direção mesmo sem marcação. Partimos do princípio de que a sua deslocação à sede se prende sempre com um assunto preocupante para ele e o nosso dever é ouvir, tomar conhecimento e agir em conformidade. Quanto mais cedo pudermos resolver qualquer ansiedade e perturbação nos pais, mais cedo teremos uma comunidade informada e pacificada.</p>

Com os pais e encarregados de educação adotou uma postura de “*abertura, disponibilidade e cooperação totais*” dentro de um quadro de competências e limites de cada parte. É cooperante e sempre acessível.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

**Grelha 91:** Direção – Questionário – dimensão 7

<b>7</b>	A visão geral do Agrupamento e sua avaliação sobre implementação das estratégias pedagógicas nas AEC.	<p><b>Passados seis anos sobre a constituição do Agrupamento que balanço faz do desenvolvimento das AEC nas suas EB1?</b></p> <p>Muito positivo, mas, como disse, com muito caminho por percorrer ainda.</p>
		<p><b>Quais considera terem sido as medidas/estratégias implementadas mais importantes e que mais-valias acrescentaram no desenrolar das AEC?</b></p> <p>Temos noção de que todas foram importantes no seu tempo. Cada uma foi pensada como peça de um todo e implementada faseadamente depois da anterior ter sido incorporada e estar em plena execução. Nesse sentido, consideramos todas pertinentes e igualmente importantes, mesmo aquelas que possam parecer menos importantes.</p>
		<p><b>Está satisfeito com os resultados alcançados?</b></p> <p>Sim e não. Gostaríamos de poder ir mais longe, mas estamos convictos de que conseguimos construir uma realidade mais integradora e cooperante.</p>
		<p><b>Partindo dos resultados alcançados, acha que alcançou um nível de satisfação alto ou ainda há, em sua opinião, terreno para melhorar? Se sim, em quê?</b></p> <p>Como disse, ainda há muito caminho pela frente em muitas direções e sentidos. Por exemplo na articulação vertical.</p>

Faz um balanço muito positivo de todo o trabalho feito desde a sua constituição em agrupamento, mas gostaria de poder alcançar mais e melhores resultados. Considera todas as estratégias implementadas importantes já que cada uma contribuiu para a construção do todo que é a escola pública no agrupamento.

**Grelha 92:** Direção – Questionário – dimensão 8

<b>8</b>	Planos e pretensões futuras.	<p><b>Pretende seguir a mesma linha de orientação na gestão futura das AEC?</b> <b>Sim.</b></p> <p>Até ao momento a linha de orientação tem-se mostrado eficaz na construção de uma realidade mais próxima e mais humana. Não descartando a possibilidade de alterações no percurso, pensamos que, no contexto em que trabalhamos agora, esta linha de orientação é a apropriada.</p>
----------	------------------------------	---

Não descartando a possibilidade de mudança nas linhas orientadoras, dados os resultados até agora alcançados, tende para a continuidade da linha adotada.

## 9.2. Questionário ao Departamento de educação da Câmara Municipal

O questionário aplicado à CMC foi respondido pela Divisão de Intervenção Educativa (DIED), em cujo âmbito de atuação se insere a ETI e a implementação das AEC no Concelho.

**Grelha 93:** CMC – Questionário – dimensão 1

Nº	Dimensões	Questões
1	O papel da CMC enquanto entidade promotora do programa AEC e AAAF	<p><b>Qual o papel da CMC enquanto entidade promotora do programa das AEC?</b></p> <p>Em junho de 2006/2007 através do despacho 12591/2006, o Ministério da educação veio estabelecer normas a observar quanto à oferta das atividades que visavam implementar o prolongamento de horário para o pré-escolar (componente de animação sócio-educativa-CASE) e para o 1º ciclo (atividades de enriquecimento curricular-AEC) em todo o país.</p> <p>Reconhecendo como fundamental o papel desempenhado pelas autarquias, associação de pais, juntas de freguesia e instituições de solidariedade social na promoção de atividades e enriquecimento curricular a nova legislação trouxe novidade: por um lado, um desenvolvimento de parcerias, por outro a urgência em adaptar os tempos de permanência nas crianças nos estabelecimentos de ensino, às necessidades das famílias, garantindo, em simultâneo, a sua riqueza pedagógica.</p> <p>Em Cascais apropriamo-nos desta legislação, sentimos que queríamos ir mais além, assumir que o nosso desafio era transformar esta legislação e este programa num conceito abrangente de Escola por Inteiro. Queríamos mais do que simplesmente complemento de horário curricular, procurando oferecer às crianças uma escola mais enriquecedora, que defenda os seus interesses e direitos.</p> <p>O Município assumiu um papel regulador, mediador, nunca esquecendo que o que estava em causa era uma visão educativa territorial centrada na criança.</p> <p><b>Que objetivos tem a CMC enquanto promotora para e das AEC?</b></p> <p>Tínhamos como missão para este desafio construir uma rede de parcerias com equipas qualificadas que promovessem um projeto pedagógico que enriquecesse o desenvolvimento social, pessoal e académico dos alunos em 29 jardins-de-infância, 45 Escolas de 1º ciclo, abrangendo mais de 6.000 crianças por ano. O objetivo era que em cada escola nascesse um projeto integrador, singular, do tempo para descobrir, brincar, aprender com prazer, com curiosidade, nunca esquecendo o descanso e o bem-estar. Sintetizando os nossos objetivos são:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar continuidade à organização de um sistema de monitorização que permite a gestão de informação pedagógica e financeira, a construção de instrumentos e indicadores diagnósticos, avaliação e a produção de conhecimento.</li> <li>• Contribuir para a qualidade das respostas educativas e qualificar equipas, para a promoção de projetos pedagógicos que enriqueçam o desenvolvimento social, pessoal e académico das crianças conforme o definido nos princípios de integração pedagógica.</li> <li>• Dar continuidade ao trabalho em rede de parcerias como forma de sustentabilidade educativa.</li> </ul>

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

A Câmara Municipal de Cascais ao promover a ETI no Concelho, cria o programa “escola por inteiro” que visa uma escola a tempo inteiro, enriquecedora, integradora e aberta à comunidade através da criação de ludo bibliotecas.

Promove a monitorização e avaliação das AEC e a formação de equipas com vista à promoção de projetos pedagógicos enriquecedores do desenvolvimento social, pessoal e académico das crianças.

**Grelha 94:** CMC – Questionário – dimensão 2

2	Envolvimento com os parceiros	<b>Que tipo de parcerias implementou a CMC para o desenvolvimento do programa das AEC?</b>  Neste caminho olhamos para o território, para a sua diversidade e especificidade, para a criatividade, e inovação, para a singularidade, cultura e identidade de cada freguesia, bairro, comunidade, escola, famílias e crianças... Percebemos que Cascais tinha relações criadas de afeto, de trabalho, de partilha, tinha vontade de crescer, de se abrir ao próximo e de aprender a fazer mais e melhor com o outro, mas era emergente fortalecer esta teia de relações que se estava a criar. Estabelecemos parcerias naturais com os 12 Agrupamentos de Escola (45 escolas e 29 jardins de infância) e com as seguintes entidades parceiras: Juntas de Freguesia, Instituições particulares de solidariedade social sem fins lucrativos, Santa Casa da Misericórdia de Cascais, Associações culturais e de pais.
		<b>Como caracteriza o trabalho da autarquia com os parceiros no desenvolvimento das AEC?</b>  O trabalho da autarquia como já referimos foi de construção de uma rede de parceiros [agrupamentos e entidades] e também de mediação e regulação das relações. Tentámos sempre estar próximos. Planejar, acompanhar e avaliar em conjunto. Ao longo dos anos foram desenvolvidas diversas iniciativas, simpósios, encontros com a comunidade educativa, construção de documentos orientadores, formações em diferentes áreas e temáticas [trabalho de equipa e gestão de conflitos, “ <i>coaching</i> ”, dança criativa, o jogo na escola, expressões artísticas, supervisão, articulação pedagógica, trabalho de projeto, necessidades educativas especiais, praticas de animação de BE, ludicidade] que consolidam, reforçam e qualificam o trabalho desenvolvido pela rede de parceiros e enriquecem os contextos educativos formais e não formais.

Foi construída uma rede de parceiros entre a CMC, agrupamentos de escolas e entidades que asseguram a ETI no Concelho, mediada e regulada pela autarquia, num trabalho de proximidade e de cumplicidade conjunta. Para tal, a CMC, através do seu “laboratório de aprendizagens” promoveu a formação e a articulação de e entre parceiros com vista à partilha das boas práticas e saberes individuais.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

**Grelha 95:** CMC – Questionário – dimensão 3

<b>3</b>	<p>Cooperação e Trabalho da CMC Com o Agrupamento de escolas de Alvide</p>	<p><b>Em relação ao Agrupamento de Escolas de Alvide especificamente, como caracteriza o trabalho da Autarquia e do Agrupamento na implementação e gestão do programa das AEC?</b></p> <p>A relação com o agrupamento de Alvide foi sempre de entendimento e capacidade de resolução de problemas. Fomos capazes de nos centrar nas soluções. Consideramos que partilhamos desde o início de uma visão educativa conjunta. Os parceiros envolvidos neste território educativo, nomeadamente, a Associação Cultural Sete Ofícios e a Cooperativa Torre Guia entrosaram bem na filosofia de intervenção deste agrupamento. Fomos tentando sempre clarificar as funções e responsabilidades de cada uma das partes. Sentimos sempre uma enorme disponibilidade para refletir, partilhar e melhorar a organização e funcionamento do programa AEC. Para além das AEC ou partindo destas atividades foram criados projetos e iniciativas conjuntas, como por exemplo a existência de uma biblioteca escolar aberta a tempo inteiro através da otimização de recursos.</p>
----------	--	--

A CMC partilha com o agrupamento de escolas de Alvide e com as entidades parceiras a mesma visão educativa para o território do agrupamento, com funções e responsabilidades claramente definidas entre os atores. As AEC no agrupamento, deram origem a novos projetos e iniciativas conjuntas como a biblioteca da EB1/JI de Alvide que conta com um recurso humano a tempo integral e que faz itinerância pelas escolas do agrupamento com projetos relacionados com a leitura.

**Grelha 96:** CMC – Questionário – dimensão 4

<b>4</b>	<p>A questão pedagógica nas AEC</p>	<p><b>Foram consensualizadas linhas de orientação pedagógica para as AEC entre a Autarquia, Agrupamentos e parceiros? Quais?</b></p> <p>Fomos capazes de consensualizar princípios de integração pedagógica que evidenciam especificidades do território de Cascais, tendo como boas práticas: uma cultura de gestão em parceria, horários e planificações integrados, projetos comuns, rotinas de reflexão conjunta, espaços de formação e reflexão, construção de documentos técnicos e pedagógicos de monitorização e avaliação, construção de documentos orientadores, avaliação participada para pais e crianças e entre técnicos, seminários e encontros.</p> <p>Estabelecemos em conjunto direitos e competências, com compromisso sério das direções dos agrupamentos para a integração das equipas pedagógicas no planeamento, monitorização e avaliação. Assumimos como fundamental para o sucesso deste programa a planificação conjunta, a transversalidade, a definição de objetivos e metas comuns, a consideração pelas especificidades de cada Agrupamento, a ludicidade e não escolarização do programa, pedagogias diferenciadas e participação e livre escolha.</p> <p>As linhas de orientação pedagógica consensualizadas são as seguintes:</p> <p>Os princípios de integração pedagógica representam os pressupostos de intervenção consensualizados entre parceiros e integram o protocolo de colaboração das AEC.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento das AEC no âmbito dos objetivos definidos no Projeto Educativo de cada Agrupamento de escola e integração no Plano Anual de Atividades.</li> <li>• As AEC contribuem para a qualificação do sistema de ensino, através da promoção de contextos educativos enriquecedores que defendam os interesses</li> </ul>
----------	-------------------------------------	---

	<p>e os direitos das crianças, nomeadamente o direito à Educação, à Participação e ao Brincar.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Pretende-se que as AEC tenham um carácter integrado e que respeitem o direito da criança a um espaço de liberdade expressiva e criativa num ambiente de ludicidade e, sempre que possível, livre escolha, complementando todo o processo educativo e prezando os princípios de articulação com os conteúdos desenvolvidos em tempo curricular.</li><li>• O funcionamento e desenvolvimento das AEC têm subjacente o modelo de Gestão em Parceria, com partilha de saberes, competências e responsabilidades entre os diferentes intervenientes.</li><li>• Constituem metodologias privilegiadas:<ul style="list-style-type: none"><li>a) Equipas que desenvolvem um trabalho conjunto de articulação, partilham direitos e competências, contribuem com diversidade e especificidade de saberes e assumem o compromisso de enriquecer o projeto escola por inteiro;</li><li>b) Concretização do enriquecimento curricular e da ludobiblioteca através de praticas educativas diferenciadas e significativas, reforçando as aprendizagens curriculares e o reforço das competências socio emocionais individuais “responsabilidade; capacidade de tomar decisões, autonomia e cooperação” e coletivas “ética; valores, socialização; cidadania; sentimento de pertença ao grupo/ escola” e contribuem para o desenvolvimento da criatividade “pensamento divergente, descoberta, experimentação, empenho, rigor e discussão de ideias”.</li><li>c) Planeamento monitorização e avaliação com partilha e reflexão conjunta de práticas.</li></ul></li></ul>
--	--

A CMC consensualizou princípios de integração pedagógica que evidenciam as especificidades do território de Cascais. Nesse sentido, promoveu uma cultura de gestão em parceria, horários e planificações integrados, projetos comuns, rotinas de reflexão conjunta, espaços de formação e reflexão, construção de documentos técnicos e pedagógicos de monitorização e avaliação, construção de documentos orientadores, avaliação participada para pais e crianças e entre técnicos, seminários e encontros.

Estabeleceram conjuntamente com os parceiros, direitos e competências, para a integração das equipas pedagógicas no planeamento, monitorização e avaliação.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

**Grelha 97:** CMC – Questionário – dimensão 5

5	As estratégias pedagógicas do Agrupamento de Escolas de Alvide para as AEC	<p><b>O Agrupamento de Escolas de Alvide tem vindo a implementar, ao longo de seis anos, várias estratégias pedagógicas que visam dar corpo à filosofia de atuação integradora das AEC adotada pelo agrupamento e que consiste “<i>numa oferta educativa global de qualidade</i>”. Como vê a entidade promotora a adoção e implementação destas estratégias?</b></p> <p>O Agrupamento de Alvide assumiu o compromisso de integrar os docentes das AEC nas suas equipas pedagógicas, em momentos informais do dia-a-dia e em simultâneo em momentos formais de planeamento, monitorização e avaliação. Estas equipas desenvolvem trabalho conjunto de articulação e partilha de direitos e competências com diversidade e especificidade de saberes com práticas educativas diferenciadas, esta filosofia integradora foi estruturante e teve efeitos muito positivos na oferta de qualidade. As planificações e horários integrados são bons exemplos das estratégias adotadas por este agrupamento, assim como a articulação vertical com os departamentos curriculares.</p>
---	--	---

Para a CMC a filosofia integradora de implementação das AEC no agrupamento de escolas de Alvide foi estruturante e teve efeitos muito positivos para uma oferta de qualidade. Como exemplos aponta as planificações e horários integrados e a articulação vertical com os departamentos curriculares (caso da educação física, expressões e projetos de leitura nas bibliotecas).

**Grelha 98:** CMC – Questionário – dimensão 6

6	Avaliação da Implementação das estratégias no Agrupamento	<p><b>Que avaliação faz a entidade promotora da aplicação das estratégias acima mencionadas no decorrer destes seis anos?</b></p> <p>A avaliação é muito positiva. Desde o início da existência do programa AEC que é preocupação de todas as entidades envolvidas na gestão do programa AEC, agrupamentos de escola, entidades e CMC, planejar, acompanhar e avaliar em conjunto. Todas as estratégias adotadas contribuíram para a qualidade das AEC e para a sua integração pedagógica.</p> <p><b>Como, em que momentos e com quem são avaliados os progressos e resultados?</b></p> <p>Em conjunto, com representantes das direções de agrupamentos de escola, e coordenações pedagógicas das entidades e com representantes do Departamento de educação da CMC foram construídos documentos orientadores e instrumentos de avaliação e acompanhamento. Estes documentos integram o protocolo de colaboração que define as responsabilidades e competências de cada uma das partes e do conjunto. Neste documento “oficial” estão estabelecidos os momentos para o planeamento, o acompanhamento e avaliação bem como os instrumentos consensualizados para esse efeito, estabelecemos também os princípios de integração pedagógica que consubstanciam os objetivos e metas comuns e acima de tudo uma visão conjunta.</p>
---	---	---

A avaliação da CMC à implementação das estratégias no agrupamento é muito positiva.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

A avaliação dos progressos das AEC é feita com todas as entidades envolvidas na gestão do programa com base em documentos orientadores e instrumentos de avaliação e acompanhamento elaborados com a participação alargada de atores. Existem momentos avaliativos estabelecidos em protocolo.

**Grelha 99:** CMC – Questionário – dimensão 7

7	<p>A visão geral do Agrupamento e sua avaliação sobre a implementação das estratégias pedagógicas nas AEC.</p>	<p><b>Passados quase oito anos desde o seu aparecimento, que balanço faz a CMC, enquanto Entidade Promotora, sobre a implementação e desenvolvimento das AEC no Concelho de Cascais?</b></p> <p>Penso que ao longo deste questionário ficou patente o balanço que a CMC, enquanto promotora, faz do desenvolvimento das AEC em Cascais. Sentimos que foram muitos os contributos deste programa para as escolas, para as crianças, para as equipas pedagógicas e também para as famílias. Nestes oito anos de caminho conjunto, tentámos sempre enriquecer e valorizar os contextos escolares. A nossa base para este trabalho foi sempre o de assumir que as AEC se articuladas com os planos de atividades dos agrupamentos teriam enorme impacto no seu projeto educativo. Por outro lado, a primeira preocupação foi a de pensar nas crianças, nos seus interesses e necessidades. O enriquecimento curricular pode ser feito através da valorização das aprendizagens não formais. Consideramos que as AEC foram bem implementadas a nossa lógica foi a de criar um a rede de parcerias que assumisse o compromisso de enriquecer a escola e os seus projetos.</p> <p><b>Quais consideram terem sido os maiores desafios à implementação do programa de enriquecimento curricular nas escolas do Concelho?</b></p> <p>Os maiores desafios foram contribuir para uma escola em rede, com a integração de equipas multidisciplinares com saberes diversificados. A participação e escolha das crianças também constituem ainda hoje um enorme desafio. Existem escolas que integram nas AEC espaços de livre escolha e participação. Outros desafios são a não escolarização das atividades e a valorização das aprendizagens em contextos não formais e a melhoria da permanência das crianças na escola com espaços e tempos para brincar.</p> <p><b>Está a Entidade Promotora satisfeita com os resultados alcançados?</b></p> <p>Sim estamos satisfeitos com os resultados alcançados. Consideramos que atualmente a escola está mais enriquecida com modelos de trabalho que privilegiam a ludicidade, experiências significativas, maior qualidade na oferta educativa. A escola hoje está em rede. Atualmente com a publicação de despacho 9265 de 15 de julho de 2013 preocupa-nos a redução de número de horas e as consequências diretas na organização e funcionamento das AEC e o impacto nas crianças, nas equipas de docentes, nas famílias e na escola em geral.</p>
---	--	--

A CMC faz um balanço muito positivo da implementação da ETI e das AEC no Concelho e considera que os maiores desafios foram o contribuir para uma escola em rede, com equipas multidisciplinares e saberes diversificados e o contribuir para a não escolarização das AEC. Enquanto entidade promotora a CMC está muito satisfeita

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

com os resultados já alcançados, mas preocupa-se com os impactos que a redução dos tempos das atividades a partir de 2013 possam vir a ter nos diferentes atores.

**Grelha 100:** CMC – Questionário – dimensão 8

<b>8</b>	Planos e pretensões futuras.	<b>Como vê o futuro do programa das AEC no Concelho?</b>  A CMC promoveu este ano letivo sessões de avaliação diagnóstica nos 12 agrupamentos de escola envolvendo docentes titulares, AEC e famílias. Consideramos que o futuro do AEC deve ser analisado tendo em conta a organização escolar existente isto é, as crianças do 1º ciclo estão com uma carga horária formal das 9 às 16 horas com matemática, língua portuguesa, estudo do meio, oferta complementar e apoio ao estudo. Se o horário de funcionamento das AEC não estiver flexibilizado, consideramos que o desenvolvimento destas atividades deverá acontecer através da organização por áreas, ateliês, projetos. Esta organização permitiria neste tempo de AEC a promoção de conteúdos e aprendizagens diversificadas nas áreas do jogo, livro, artes movimento entre outras singularidades e intencionalidades. Desta forma e com esta organização por ateliês as crianças escolhiam e haveria espaço para a mistura de idades. O impacto que esta organização permitiria a autonomia, socialização, responsabilização, participação e bem-estar. Consideramos que as AEC devem responder às necessidades e interesses das crianças com espaços e tempos para brincar e jogar conciliando estes tempos com os horários escolares.
		<b>Que linha de orientação pretende seguir na gestão futura das AEC?</b>  A nossa linha de orientação mantém-se a mesma isto é, o município assumir um papel regulador e mediador nunca esquecendo que este programa deve em primeiro lugar responder aos interesses e necessidades das crianças ou seja, queremos continuar com uma visão educativa territorial centrada na criança.

A CMC está preocupada com o futuro das AEC no Concelho tendo em conta a organização escolar existente. Prefere a flexibilização dos horários, no entanto, se tal não acontecer, advoga a possibilidade de as atividades funcionarem num molde diferenciado que poderia comportar a realização de ateliers que permitissem a promoção de conteúdos e aprendizagens diversificados por diferentes áreas lúdicas.

Para o futuro a CMC prevê manter a linha orientadora já implementada.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

### 9.3. Questionário ao parceiro TorreGuia

O questionário aplicado ao parceiro Cooperativa de Solidariedade Social TorreGuia foi respondido pela diretora.

**Grelha 101:** TorreGuia – Questionário – dimensão 1

Nº	Dimensão	Questões
1	O papel da Organização parceira no desenvolvimento do programa AEC.	<p><b>Qual o papel e a motivação da Organização de V. Exa. no desenvolvimento das AEC nos Agrupamentos em que atua?</b></p> <p>A TorreGuia tem como missão o desenvolvimento de atividades de apoio em diferentes domínios de intervenção, a crianças e famílias, visando a defesa dos seus direitos de cidadania, designadamente no quadro da promoção do direito à igualdade de oportunidades e da qualidade de vida.</p> <p>Pela relação estabelecida desde sempre com a autarquia e experiência profissional dos seus fundadores foi natural o convite a estabelecer parcerias com os Agrupamentos de escolas e a ver-se ligada ao 1º ciclo, pré-escolar e NEEs. Entende-se como parceiro externo com potencial de conhecimento e experiência de implementação de atividades complementares ao curriculum escolar entendidas no âmbito da educação não formal.</p> <p><b>Caracterize o corpo docente na vossa Organização e os critérios e processos usados para a sua seleção e colocação.</b></p> <p>O corpo docente da TorreGuia é composto por jovens licenciados com experiência em diferentes áreas. A TorreGuia procede ao recrutamento de todos os colaboradores através de seleção planeada em três fases de análise: Avaliação curricular, provas escritas (profissionais e de personalidade) e provas de grupo (liderança, interação e função no grupo)</p>

Tendo por missão “o desenvolvimento de atividades de apoio em diferentes domínios de intervenção, a crianças e famílias, visando a defesa dos seus direitos de cidadania, designadamente no quadro da promoção do direito à igualdade de oportunidades e da qualidade de vida.” e a sua longa experiência e grande potencial, tendo em conta a relação já estabelecida com a autarquia noutros âmbitos sociais, a Cooperativa foi uma das entidades parceiras convidadas para o ensino não formal nas atividades de enriquecimento curricular.

O corpo docente das AEC é formado por jovens licenciados e cuidadosamente selecionados.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

**Grelha 102:** TorreGuia – Questionário – dimensão 2

<b>2</b>	Envolvimento com os parceiros	<p><b>Como caracteriza o envolvimento da sua Organização com os diversos parceiros (Entidade Promotora e Agrupamentos) no desenvolvimento e gestão das AEC que desenvolve?</b></p> <p>A TorreGuia mantém uma postura de colaboração efetiva nos diferentes níveis de implementação das atividades desde a sua planificação à avaliação final. Prioriza a representação efetiva em todas as reuniões e momentos chave para o desenvolvimento das AEC.</p>
----------	-------------------------------	--

O seu relacionamento com os parceiros assenta numa postura de colaboração efetiva desde a planificação à avaliação final.

**Grelha 103:** TorreGuia – Questionário – dimensão 3

<b>3</b>	Cooperação e trabalho com o Agrupamento de escolas de Alvide	<p><b>Em relação ao Agrupamento de Escolas de Alvide especificamente, como caracteriza a relação de trabalho estabelecida com o Agrupamento e de que modo essa relação influencia o desenvolvimento e o resultado das AEC que desenvolve?</b></p> <p>No que concerne à relação com o Agrupamento de Escolas de Alvide, sentimos que existe uma proximidade estabelecida que permite quer a resolução de desafios externos que são colocados, quer o desafiarmos a nós próprios enquanto parceria para fazer cada vez mais e melhor, e que é sentida quer ao nível das direções e coordenações, quer ao nível operacional, na relação pedagógica com os alunos. Nas AEC, esta proximidade também é sentida pelos alunos na escola, que entendem que o tempo que passam dentro do estabelecimento de ensino é um todo, com uma oferta que propõe estratégias e atividades diferentes mas que são complementares.</p>
----------	--	--

A relação de trabalho com o agrupamento de escolas de Alvide baseia-se numa relação de proximidade com todos os atores, que se reflete no ambiente e no trabalho nas escolas que é percecionado pelos alunos como “um todo”.

**Grelha 104:** TorreGuia – Questionário – dimensão 4

<b>4</b>	A questão pedagógica nas AEC	<p><b>Foram consensualizadas linhas de orientação pedagógica para as AEC entre a Autarquia, Agrupamentos e os parceiros? Quais?</b></p> <p>Para além das orientações previstas em legislação pelo Ministério da Educação, existem algumas linhas de orientação pedagógica que se encontram consensualizadas entre todos os parceiros envolvidos, e que têm em conta os valores do Agrupamento de Escolas e da entidade parceira. O respeito por cada criança e pelo seu ritmo, o estímulo ao ato criativo e o estar próximo das comunidades envolventes são aspetos que todos têm consciência e operacionalizam nas suas atividades. Ao mesmo nível, também existe uma cultura de construção conjunta de instrumentos que permitam a monitorização do projeto, e em que todos os parceiros são ouvidos e envolvidos, tais como fichas de avaliação, de supervisão, ou a implementação de Conselhos de Turma.</p>
----------	------------------------------	--

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Foram consensualizadas linhas de orientação pedagógica entre todos os parceiros que têm em conta os valores do agrupamento de escolas e da entidade parceira.

Os conselhos de turma e as fichas de supervisão são referidos pela entidade parceira como instrumentos de uma cultura de construção conjunta.

**Grelha 105:** TorreGuia – Questionário – dimensão 5

5	A questão das estratégias pedagógicas do Agrupamento de Escolas de Alvide para as AEC	<p><b>O Agrupamento de Escolas de Alvide tem vindo a implementar, ao longo de seis anos, várias estratégias pedagógicas que visam dar corpo à filosofia de atuação integradora das AEC adotada pelo Agrupamento e que consiste “numa oferta educativa global de qualidade”. Como vê a sua Organização a adoção e implementação destas estratégias? Como classificaria o acolhimento e aplicação dessas medidas por parte dos professores (titulares de turma e das AEC)?</b></p> <p>A TorreGuia tem participado ativamente na adoção e implementação de estratégias que consigam trazer melhoria. A consensualização de práticas, a construção de instrumentos, a conceção dos projetos de intervenção educativa tiveram como base sempre quer os princípios do Agrupamento quer os valores das entidades parceiras. Neste sentido, a adoção e implementação destas estratégias foram sempre uma construção de todos, com o contributo de cada um na sua diferença ou na sua semelhança e por isso interiorizadas e colocadas em prática de uma forma natural.</p>
		<p><b>Como classificaria o acolhimento e aplicação dessas medidas por parte dos professores (titulares de turma e das AEC)?</b></p> <p>Como em qualquer processo de mudança, algumas destas medidas foram consideradas desnecessárias, e houve em alguns casos resistências à sua aplicação. No entanto, na sua maioria, e tendo em conta que os professores foram todos envolvidos em muitos momentos do processo de conceção, o resultado final foi de que muitas delas acabaram por se revelar quase indispensáveis para a implementação de um projeto de qualidade.</p>
		<p><b>Que implicações tiveram no trabalho da sua Organização no terreno com todos os atores intervenientes?</b></p> <p>De uma forma global, levaram todos os profissionais envolvidos, sobretudo os professores das AEC, a olharem as suas práticas e o seu papel no contexto escola. Ao longo do tempo, e pela sua permanência, foram-se sentido valorizados e implicados com a escola (alunos, colegas professores, auxiliares), pois encontraram o valor da sua ação e o seu impacto no percurso académico de muitos alunos.</p>

A entidade parceira apropriou-se das estratégias enquanto meios de consensualização de práticas, de construção de instrumentos e de conceção de projetos de intervenção educativa, fundamentados nos valores de todos os parceiros intervenientes, fazendo com que a sua adoção e implementação fosse uma construção coletiva.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Para os professores, envolvidos que foram no processo de implementação das estratégias, as mesmas tornaram-se “*quase indispensáveis para a implementação de um projeto de qualidade*”.

As estratégias levaram os professores a ser mais reflexivos sobre as suas práticas e o seu papel na escola, sentindo-se valorizados.

**Grelha 106:** TorreGuia – Questionário – dimensão 6

6	Operacionalização e avaliação das AEC no Agrupamento	<b>Na sua opinião, existe diferença entre a operacionalização das AEC no Agrupamento de Escolas de Alvide e os outros Agrupamentos em que a sua Organização também trabalha? Se sim, quais e como a caracteriza?</b>
		As principais diferenças percebidas são o valor dado ao trabalho em conjunto bem como o rigor nos diferentes processos de trabalho (ao nível da gestão do projeto e ao nível pedagógico). <b>Como, em que momentos e com quem são avaliados os progressos e resultados das AEC?</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Mensalmente em reuniões de Conselhos de Docentes, e com a participação de todos os professores, existe uma avaliação de todo o trabalho pedagógico realizado e o seu impacto junto dos alunos;</li><li>• Nos Conselhos de Departamento existe sempre alguma avaliação do trabalho realizado;</li><li>• No final de cada período, nos Conselhos de Turma, e depois com as direções, os progressos e resultados alcançados."</li></ul>

A entidade parceira aponta o valor dado ao trabalho em conjunto e ao rigor nos diferentes processos de trabalho como sendo as principais características do agrupamento de escolas de Alvide.

Aponta ainda os vários momentos avaliativos dentro da escola que congregam todo o corpo docente, nomeadamente nos implementados conselhos de turma.

**Grelha 107:** TorreGuia – Questionário – dimensão 7

7	A visão geral da Organização e sua avaliação sobre implementação das AEC.	<p><b>Passados quase oito anos desde o seu aparecimento, que balanço faz a sua Organização sobre a implementação e desenvolvimento das AEC no 1º ciclo do ensino básico?</b></p> <p>A TorreGuia considera que a implementação das AEC foram um desafio quer para as escolas quer para entidades parceiras. As escolas foram desafiadas na sua génese e no seu conceito (e por vezes elementos diferenciadores), como a monodocência, o ter dentro do espaço atividades que não pretendem desenvolver competências académicas mas sobretudo as individuais e sociais, ou o reconhecer da atividade lúdica livre como importante para o desenvolvimento do aluno; da parte das instituições, os desafios colocados foram sobretudo ao nível da adaptação das suas estratégias aos modelos e filosofias das escolas, a formas de trabalhar que divergem de professor para professor, ou o seu reconhecimento como importante e necessário para o desenvolvimento do aluno como um todo.</p>
		<p><b>Quais consideram terem sido os maiores desafios à implementação do programa de enriquecimento curricular nas escolas em que atua? E no Agrupamento de Escolas de Alvide em particular?</b></p> <p>Os principais desafios foram a comunicação entre todos, o encontrar tempos de reflexão conjunta sobre práticas e progressos dos alunos, e o reconhecimento das diferentes atividades como importantes para o desenvolvimento global do aluno.</p>
		<p><b>Como classifica os resultados alcançados até agora?</b></p> <p>Muito positivos. De todos os desafios colocados (e enunciados anteriormente) pensamos que todos foram superados e neste momento temos escolas em que todos conversam entre si, refletem sobre as suas práticas e partilham estratégias, escolas coesas na sua forma de estar entre adultos e com os alunos, e que reconhecem o papel e o valor de cada um e da equipa num todo.</p>

A entidade parceira considera que a implementação das AEC foi um desafio à escola mono docente ao receber atividades não escolarizadas e que para as entidades o desafio consistiu na adaptação das suas estratégias aos modelos e filosofias das escolas.

Quanto aos maiores desafios à implementação do programa das AEC situam-se no campo da comunicação entre pares conducente à reflexão conjunta sobre as práticas e os progressos dos alunos.

Classifica os resultados obtidos como muito positivos, por terem sido superados todos os desafios colocados.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

**Grelha 108:** TorreGuia – Questionário – dimensão 8

<b>8</b>	Planos e pretensões futuras.	<b>Na sua opinião, por onde passará o futuro do programa das AEC?</b> Escolas com currículos flexíveis com profissionais qualificados das diferentes áreas em que não existem AEC e titulares de turma mas um conjunto de professores que constroem e enriquecem o currículo de cada aluno.
----------	------------------------------	--

Para o futuro das AEC, a Cooperativa gostaria de ver os horários flexibilizados e o corpo docente mais integrado nas escolas.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

#### 9.4. Questionário ao parceiro Artemanhas

O questionário aplicado ao parceiro Artemanhas foi respondido pela sua coordenadora pedagógica.

**Grelha 109:** Artemanhas – Questionário – dimensão 1

Nº	Dimensão	Questões
1	O papel da Organização parceira no desenvolvimento do programa AEC.	<p><b>Qual o papel e a motivação da Organização de V. Exa. no desenvolvimento das AEC nos Agrupamentos em que atua?</b></p> <p>O Artemanhas/ACSO foi convidado pela CMC desde o seu início 2006, a assumir este projeto de atividades de enriquecimento curricular em diversas escolas de Cascais. Tendo por missão o desenvolvimento da educação artística, este projeto representou a possibilidade de fazer chegar a cada criança do ensino público o acesso a uma educação não formal e às artes. Potenciando assim o desenvolvimento global das crianças, apelando a múltiplas inteligências na articulação com o currículo.</p> <p>Tentamos articular com os agrupamentos de escola e escolas em si, definindo trabalhos de projeto a partir de pontos comuns.</p> <p><b>Caracterize o corpo docente na vossa Organização e os critérios e processos usados para a sua seleção e colocação.</b></p> <p>Os professores Artemanhas fazem parte de uma equipa una, independentemente da escola em que se encontram, damos formação nas áreas artísticas e pedagógicas.</p> <p>Nos processos de seleção privilegiamos profissionais entusiastas, proactivos, com experiência e formação tanto pedagógica como artística. Valorizamos “o brilhar nos olhos” e a capacidade de utilização de metodologias lúdicas de ensino. Quanto às equipas nas escolas, tentamos que sejam multidisciplinares</p>

O parceiro Artemanhas foi convidado pela autarquia para desenvolver AEC nos agrupamentos de escolas. Tendo por base a sua vocação artística, a Artemanhas tem por missão “... o desenvolvimento da educação artística, este projeto representou a possibilidade de fazer chegar a cada criança do ensino público o acesso a uma educação não formal e às artes.”. Articulam os trabalhos de projeto com os agrupamentos de escolas a partir de pontos comuns como por exemplo as grandes temáticas dos projetos educativos.

A seleção dos professores tem por base a capacidade individual de adesão ao projeto e entusiastas com formação pedagógica e artística.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

**Grelha 110:** Artemanhas – Questionário – dimensão 2

<b>2</b>	Envolvimento com os parceiros	<p><b>Como caracteriza o envolvimento da sua Organização com os diversos parceiros (Entidade Promotora e Agrupamentos) no desenvolvimento e gestão das AEC que desenvolve?</b></p> <p>Existe uma estreita relação entre Agrupamento de escolas de Alvide e Artemanhas, com contactos formais, como reuniões de início e fim de ano, assim como de avaliação e monitorização, a par com contacto informais frequentes através de correio eletrónico, telefone ou presencial. Noutros agrupamentos é mais formal e menos frequente. Quanto à entidade promotora- CMC- este ano letivo foi mais escassa. Mas em anos anteriores era marcada por muitos momentos de reflexão, formação e monitorização.</p>
----------	-------------------------------	---

O parceiro caracteriza o seu envolvimento com os agrupamentos por uma relação estreita de proximidade, com reuniões periódicas de avaliação e monitorização para além de contactos informais através dos meios de comunicação ao dispor. Aponta, ultimamente, uma certa escassez no envolvimento com a entidade promotora.

**Grelha 111:** Artemanhas – Questionário – dimensão 3

<b>3</b>	Cooperação e trabalho com o Agrupamento de escolas de Alvide	<p><b>Em relação ao Agrupamento de Escolas de Alvide especificamente, como caracteriza a relação de trabalho estabelecida com o Agrupamento e de que modo essa relação influencia o desenvolvimento e o resultado das AEC que desenvolve?</b></p> <p>Respondido no anterior.</p>
----------	--	--

Caracteriza como um trabalho de proximidade e cumplicidade.

**Grelha 112:** Artemanhas – Questionário – dimensão 4

<b>4</b>	A questão pedagógica nas AEC	<p><b>Foram consensualizadas linhas de orientação pedagógica para as AEC entre a Autarquia, Agrupamentos e os parceiros? Quais?</b></p> <p>Desde o início do projeto que a CMC em parceria com as entidades que desenvolvem AEC se envolveram na definição concelhia do que seriam as orientações pedagógicas, anos mais tarde passaram a envolver também o contributo dos agrupamentos. Orientações essas cuja premissa é proporcionar às crianças um espaço e tempo lúdico, através da experimentação e atividades estimulantes e entusiasmantes. Invadindo a escola de oportunidades de experienciar de outra forma as aprendizagens.</p>
----------	------------------------------	--

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

O parceiro refere que desde o início a autarquia e entidades parceiras se envolveram na definição concelhia das orientações pedagógicas e que mais tarde foi alargado aos agrupamentos de escolas.

**Grelha 113:** Artemanhas – Questionário – dimensão 5

<b>5</b>	A questão das estratégias pedagógicas do Agrupamento de Escolas de Alvide para as AEC	<p><b>O Agrupamento de Escolas de Alvide tem vindo a implementar, ao longo de seis anos, várias estratégias pedagógicas que visam dar corpo à filosofia de atuação integradora das AEC adotada pelo Agrupamento e que consiste “<i>numa oferta educativa global de qualidade</i>”. Como vê a sua Organização a adoção e implementação destas estratégias?</b></p> <p><b>Como classificaria o acolhimento e aplicação dessas medidas por parte dos professores (titulares de turma e das AEC)?</b></p>
		<p>Têm contribuído para a aproximação entre professores titulares e AEC, entre escola e AEC. Dando maior consistência e coerência ao trabalho por todos desenvolvidos.</p>
		<p><b>Como classificaria o acolhimento e aplicação dessas medidas por parte dos professores (titulares de turma e das AEC)?</b></p> <p>Bom</p>
		<p><b>Que implicações tiveram no trabalho da sua Organização no terreno com todos os atores intervenientes?</b></p> <p>Já respondido.</p>

A Artemanhas afirma que as estratégias pedagógicas implementadas pelo agrupamento de escolas de Alvide têm contribuído para a aproximação dos docentes e pela aproximação da escola às AEC o que, na sua opinião, confere mais consistência e coerência ao trabalho de todos.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

**Grelha 114:** Artemanhas – Questionário – dimensão 6

6	Operacionalização e avaliação das AEC no Agrupamento	<p><b>Na sua opinião, existe diferença entre a operacionalização das AEC no Agrupamento de Escolas de Alvide e os outros Agrupamentos em que a sua Organização também trabalha? Se sim, quais e como a caracteriza?</b></p> <p>Sim, existe uma valorização por parte deste agrupamento que se comprova pela parceria que se estabelece no dia-a-dia (mais passado que presente). Presença também em reuniões de CT para maior compreensão e conhecimento entre pares e sobre as crianças.</p>
		<p><b>Como, em que momentos e com quem são avaliados os progressos e resultados das AEC?</b></p> <p>Todos os fins de período, com reuniões entre parcerias, e monitorização através de questionário de monitorização. Este questionário começou por ser construído em conjunto entre todos, mas a grelha atual ainda nos parece carecer de aferição e adequação.</p>

A diferença no trabalho com o agrupamento de escolas de Alvide, no ponto de vista do parceiro, assenta na valorização da parceria por parte do agrupamento. Aponta como exemplos as reuniões dos conselhos de turma.

Refere ainda os momentos da avaliação das AEC e os seus instrumentos.

**Grelha 115:** Artemanhas – Questionário – dimensão 7

7	A visão geral da Organização e sua avaliação sobre implementação das AEC.	<p><b>Passados quase oito anos desde o seu aparecimento, que balanço faz a sua Organização sobre a implementação e desenvolvimento das AEC no 1º ciclo do ensino básico?</b></p> <p>Foi transformador da escola mono docente, em que as crianças passam a ter outros universos de exploração e vivências. O acesso ao ensino não formal e artístico para todos independentemente do credo ou condição económica é o que caracteriza de facto a escola laica e para todos.</p>
		<p><b>Quais consideram terem sido os maiores desafios à implementação do programa de enriquecimento curricular nas escolas em que atua? E no Agrupamento de Escolas de Alvide em particular?</b></p> <p>A abertura da escola habituada à monodocência, a partilhar espaços, recursos, tempos. Compreensão e valorização do trabalho (de qualidade) desenvolvido pelas AEC.</p>
		<p><b>Como classifica os resultados alcançados até agora?</b></p> <p>Positivos.</p>

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

O balanço feito pelo parceiro é positivo e adjectiva-o como transformador ao permitir o acesso ao ensino não formal e artístico para todos. Como maiores desafios evoca a abertura e adaptação da escola a novos atores e formas de ensinar.

**Grelha 116:** Artemanhas – Questionário – dimensão 8

<b>8</b>	Planos e pretensões futuras.	<b>Na sua opinião, por onde passará o futuro do programa das AEC?</b>  Pela integração de professores sem horário, o que levará a uma escolarização das AEC e perda da essência do lúdico e artístico. As crianças perderão, pois terão mais do mesmo e não experiências diferentes. As AEC surgem numa resposta às necessidades dos adultos, pois as crianças não precisam de, nem devem estar tanto tempo na escola, e são eles que perderão, comprometemos o seu direito a brincar, pois terão que trabalhar das 9h às 17h30.
----------	------------------------------	---

Para o futuro, o parceiro prevê um cenário de escolarização a tempo inteiro, com a absorção dos professores com horário zero (sem horário letivo) o que, quanto a ele, constituirá a perda das componentes lúdica e artística que caracterizam a filosofia de implementação das atividades.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

### 9.5. Questionário ao parceiro Artemanhas em 2015

Como referido na introdução deste capítulo, foi reaplicado ao parceiro Artemanhas o mesmo questionário de 2013, mas agora à luz da nova realidade operativa das AEC.

O parceiro enviou-nos as mesmas respostas de 2013 complementadas com novas introduções nas dimensões números 2 e 8. Foram selecionadas só as dimensões alteradas, transcrevendo-as na íntegra com as novas introduções na resposta a azul, sublinhadas e destacadas.

**Grelha 117:** Artemanhas – Questionário 2015 – dimensão 2

2	Envolvimento com os parceiros	<p><b>Como caracteriza o envolvimento da sua Organização com os diversos parceiros (Entidade Promotora e Agrupamentos) no desenvolvimento e gestão das AEC que desenvolve?</b></p> <p>O Artemanhas/ACSO foi convidado pela CMC desde o seu início 2006, a assumir este projeto de atividades de enriquecimento curricular em diversas escolas de Cascais. Tendo por missão o desenvolvimento da educação artística, este projeto representou a possibilidade de fazer chegar a cada criança do ensino público o acesso a uma educação não formal e às artes. Potenciando assim o desenvolvimento global das crianças, apelando a múltiplas inteligências na articulação com o currículo.</p> <p><u>Tentamos articular com os agrupamentos de escola e escolas em si, definindo trabalhos de projeto a partir de pontos comuns. Este ano, com apenas 1h de AEC por dia tem existido uma acentuada dificuldade de encontrar tempos e formas de articulação, tendo esta ficado francamente mais pobre.</u></p> <p>Os professores Artemanhas fazem parte de uma equipa una, independentemente da escola em que se encontram, damos formação nas áreas artísticas e pedagógicas.</p> <p>Nos processos de seleção privilegiamos profissionais entusiastas, proactivos, com experiência e formação tanto pedagógica como artística. Valorizamos “o brilhinho nos olhos” e a capacidade de utilização de metodologias lúdicas de ensino. Quanto às equipas nas escolas, tentamos que sejam multidisciplinares. Mais uma vez a precarização do horário levou a uma maior rotatividade de profissionais e instabilidade na coesão e capacidade de intervenção do Artemanhas junto das equipas.</p>
---	-------------------------------	--

Para o parceiro, a redução dos tempos das AEC para uma hora diária tiveram como primeira consequência o empobrecimento da relação construída anteriormente que se traduz por menos articulação entre os atores.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

**Grelha 118:** Artemanhas – Questionário 2015 – dimensão 8

8	Planos e pretensões futuras.	<p><b>Na sua opinião, por onde passará o futuro do programa das AEC?</b></p> <p>Foi transformador da escola mono docente, em que as crianças passam a ter outros universos de exploração e vivências. O acesso ao ensino não formal e artístico para todos independentemente do credo ou condição económica é o que caracteriza de facto a escola laica e para todos.</p> <p><u>Mas as medidas do ME em redução do tempo de 2h para 1h semanal, e a medida de não flexibilização de horário por parte do agrupamento estão a comprometer este projeto, senão mesmo a acabar com ele. Porque se torna mais difícil fixar equipas há muito formadas e empenhadas pela precarização profissional que estas mudanças implicaram.</u></p>
---	------------------------------	--

O parceiro prevê um futuro pouco promissor para as AEC tendo em conta a redução dos seus tempos, a não flexibilização dos seus horários que conduz à desconstrução das equipas já formadas e sediadas e à precarização laboral dos seus atores.

## 9.6. Correlação dos questionários

Neste ponto far-se-á a correlação entre as respostas dadas nas dimensões estruturantes para esta investigação de modo a aferir sobre a relação entre elas. Como afirmam Carmo e Ferreira (1998) “...o propósito de um estudo correlacional consiste em averiguar se existe ou não relação entre duas ou mais variáveis quantificáveis...” (1998: p 220)

**Grelha 119:** Correlação dos questionários qualitativos 1

Dimensão	Questão	Respostas
Envolvimento com os parceiros	<b>CMC</b> -Como caracteriza o trabalho da autarquia com os parceiros no desenvolvimento das AEC?	<i>“Tentámos sempre estar próximos. Planear, acompanhar e avaliar em conjunto.”</i>
	<b>Direção</b> -Explique a relação entre a Direção do Agrupamento e os parceiros responsáveis pela realização das AEC no terreno?	<i>“Acima de tudo de cumplicidade responsável.”</i>
	<b>Parceiros</b> - Como caracteriza o envolvimento da sua Organização com os diversos parceiros (Entidade Promotora e Agrupamentos) no desenvolvimento e gestão das AEC que desenvolve?	<i>“A TorreGuia mantém uma postura de colaboração efetiva nos diferentes níveis de implementação das atividades desde a sua planificação à avaliação final.”</i>  <i>“Existe uma estreita relação entre Agrupamento de escolas de Alvide e Artemanhas, com contactos formais, como reuniões de início e fim de ano, assim como de avaliação e monitorização, a par com contacto informais frequentes através de correio eletrónico, telefone ou presencial. Noutros agrupamentos é mais formal e menos frequente. Quanto à entidade promotora- CMC- este ano letivo foi mais escassa. Mas em anos anteriores era marcada por muitos momentos de reflexão, formação e monitorização.”</i>

Verifica-se uma uniformidade nas respostas quanto ao trabalho conjunto de articulação e cooperação na gestão, implementação e desenvolvimento das AEC por parte de todos os atores envolvidos.

**Grelha 120:** Correlação dos questionários qualitativos 2

Dimensão	Questão	Respostas
<p><b>Cooperação e trabalho com o Agrupamento de escolas de Alvide</b></p>	<p><b>CMC</b> - Em relação ao Agrupamento de Escolas de Alvide especificamente, como caracteriza o trabalho da Autarquia e do Agrupamento na implementação e gestão do programa das AEC?</p> <p><b>Direção</b> -Explique a relação que a Direção do agrupamento mantém com a Entidade Promotora do programa das AEC, a Câmara municipal de Cascais?</p> <p>Explique a relação entre a Direção do Agrupamento e os parceiros responsáveis pela realização das AEC no terreno?</p> <p><b>Parceiros</b> - Em relação ao Agrupamento de Escolas de Alvide especificamente, como caracteriza a relação de trabalho estabelecida com o Agrupamento e de que modo essa relação influencia o desenvolvimento e o resultado das AEC que desenvolve?</p>	<p><i>“A relação com o agrupamento de Alvide foi sempre de entendimento e capacidade de resolução de problemas. Fomos capazes de nos centrar nas soluções. Consideramos que partilhamos desde o início de uma visão educativa conjunta. Os parceiros envolvidos neste território educativo, nomeadamente, a Associação Cultural Sete Ofícios e a Cooperativa Torre Guia entrosaram bem na filosofia de intervenção deste agrupamento”</i></p> <p><i>“Como respondido anteriormente, mantemos uma relação de proximidade, continuidade e cumplicidade na tomada de decisões para a construção de uma escola de qualidade.”</i></p> <p><i>“Acima de tudo de cumplicidade responsável. Mantemos contactos formais e informais quase em termos quotidianos e pensamos conjuntamente nos problemas, tentamos em conjunto transformá-los em desafios e em conjunto construímos as soluções. Afinal, os professores das AEC também são os nossos professores e também trabalham connosco.”</i></p> <p><i>“No que concerne à relação com o Agrupamento de Escolas de Alvide, sentimos que existe uma proximidade estabelecida que permite que a resolução de desafios externos que são colocados, quer o desafiarmo-nos a nós próprios enquanto parceria para fazer cada vez mais e melhor, e que é sentida quer ao nível das direções e coordenações, quer ao nível operacional, na relação pedagógica com os alunos.”</i></p> <p><i>“Existe uma estreita relação entre Agrupamento de escolas de Alvide e Artemanhas, com contactos formais, como reuniões de início e fim de ano, assim como de avaliação e monitorização, a par com contacto informais frequentes através de correio eletrónico, telefone ou presencial. Noutros agrupamentos é mais formal e menos frequente.”</i></p>

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Também nesta dimensão se verifica uma coesão de filosofia de atuação em todos os parceiros, pautada pela comunicação e concertação na tomada de decisões.

**Grelha 121:** Correlação dos questionários qualitativos 3

Dimensão	Questão	Respostas
<p><b>A questão pedagógica nas AEC</b></p>	<p><b>CMC</b> - Foram consensualizadas linhas de orientação pedagógica para as AEC entre a Autarquia, Agrupamentos e parceiros? Quais?</p> <p><b>Direção</b> - Em relação aos programas das AEC e CASE, que decisões tomou a CIP quanto à sua oferta e implementação? Porquê?</p> <p><b>Parceiros</b> - Foram consensualizadas linhas de orientação pedagógica para as AEC entre a Autarquia, Agrupamentos e os parceiros? Quais?</p>	<p><i>“Estabelecemos em conjunto direitos e competências, com compromisso sério das direções dos agrupamentos para a integração das equipas pedagógicas no planeamento, monitorização e avaliação. Assumimos como fundamental para o sucesso deste programa a planificação conjunta, a transversalidade, a definição de objetivos e metas comuns, a consideração pelas especificidades de cada Agrupamento, a ludicidade e não escolarização do programa, pedagogias diferenciadas e participação e livre escolha!”</i></p> <p><i>“Quando ficámos em posse dos conhecimentos suficientes sobre as diversas realidades, começámos a “construir” o futuro agrupamento nas diversas reuniões que tivemos com todas as entidades envolvidas e a repensar toda a oferta educativa, agora para um universo mais alargado, diferente e com necessidades diversas.”</i></p> <p><i>“Ao mesmo nível, também existe uma cultura de construção conjunta de instrumentos que permitem a monitorização do projeto, e em que todos os parceiros são ouvidos e envolvidos, tais como fichas de avaliação, de supervisão, ou a implementação de Conselhos de Turma.”</i></p> <p><i>“Desde o início do projeto que a CMC em parceria com as entidades que desenvolvem AEC se envolveram na definição concelhia do que seriam as orientações pedagógicas, anos mais tarde passaram a envolver também o contributo dos agrupamentos.”</i></p>

Verifica-se também nesta dimensão uma uniformidade nas afirmações quanto à participação e construção conjunta da orientação da questão pedagógica para as atividades de enriquecimento curricular, que a nível concelhio, quer ao nível mais localizado do agrupamento.

**Grelha 122:** Correlação dos questionários qualitativos 4

Dimensão	Questão	Respostas
<p><b>As estratégias pedagógicas do Agrupamento de Escolas de Alvide para as AEC</b></p>	<p><b>CMC</b> - O Agrupamento de Escolas de Alvide tem vindo a implementar, ao longo de seis anos, várias estratégias pedagógicas que visam dar corpo à filosofia de atuação integradora das AEC adotada pelo agrupamento e que consiste “numa oferta educativa global de qualidade”. Como vê a entidade promotora a adoção e implementação destas estratégias?</p> <p><b>Direção</b> - Sei que o Agrupamento de Escolas de Alvide implementou, desde a sua constituição, uma série de estratégias pedagógicas diferenciadas no desenvolvimento das AEC. Pode explicar que estratégias são, como foram introduzidas, a quem se destinam, que objetivos pretendiam alcançar com a sua implementação e que resultados alcançaram até agora?</p> <p><b>Parceiros</b> - O Agrupamento de Escolas de Alvide tem vindo a implementar, ao longo de seis anos, várias estratégias pedagógicas que visam dar corpo à filosofia de atuação integradora das AEC adotada pelo Agrupamento e que consiste “numa oferta educativa global de qualidade”. Como vê a sua Organização a adoção e implementação destas estratégias? Como classificaria o acolhimento e aplicação dessas medidas por parte dos professores (titulares de turma e das AEC)?</p>	<p>“O Agrupamento de Alvide assumiu o compromisso de integrar os docentes das AEC nas suas equipas pedagógicas, em momentos informais do dia-a-dia e em simultâneo em momentos formais de planeamento, monitorização e avaliação. Estas equipas desenvolvem trabalho conjunto de articulação e partilha de direitos e competências com diversidade e especificidade de saberes com práticas educativas diferenciadas, esta filosofia integradora foi estruturante e teve efeitos muito positivos na oferta de qualidade.”</p> <p>“Começámos por implementar estratégias unificadoras e integradoras que criassem instrumentos de comunicação, interação e articulação entre todos para que o conceito de “agrupados” não fosse meramente teórico. Desde logo, começámos por pensar as AEC enquanto oferta educativa que queríamos de qualidade e universalmente disponível e que se constituísse realmente num instrumento de enriquecimento do currículo...Não podíamos nem queríamos ter dois tempos em que duas realidades distintas atuassem no mesmo espaço para a mesma população com filosofias completamente diferentes.”</p> <p>“A TorreGuia tem participado ativamente na adoção e implementação de estratégias que consigam trazer melhoria. A consensualização de práticas, a construção de instrumentos, a conceção dos projetos de intervenção educativa tiveram como base sempre quer os princípios do Agrupamento quer os valores das entidades parceiras. Neste sentido, a adoção e implementação destas estratégias foram sempre uma construção de todos....”</p> <p>“Têm contribuído para a aproximação entre professores titulares e AEC, entre escola e AEC. Dando maior consistência e coerência ao trabalho por todos desenvolvidos.”</p>

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Verifica-se a existência de uma aceitação de todos os parceiros na implementação das estratégias pedagógicas levadas a efeito pela direção do agrupamento e, acima de tudo, da importância atribuída às mesmas com o seu contributo integrador para o desenvolvimento das AEC no território do agrupamento.

**Grelha 123:** Correlação dos questionários qualitativos 5

Dimensão	Questão	Respostas
<p><b>Avaliação da implementação das estratégias no Agrupamento</b></p>	<p><b>CMC</b> - Que avaliação faz a entidade promotora da aplicação das estratégias acima mencionadas no decorrer destes seis anos?</p>	<p><i>“A avaliação é muito positiva. Desde o início da existência do programa AEC que é preocupação de todas as entidades envolvidas na gestão do programa AEC, agrupamentos de escola, entidades e CMC, planejar, acompanhar e avaliar em conjunto. Todas as estratégias adotadas contribuíram para a qualidade das AEC e para a sua integração pedagógica.”</i></p>
	<p><b>Direção</b> - Quais considera terem sido as medidas/estratégias implementadas mais importantes e que mais-valias acrescentaram no desenrolar das AEC?</p>	<p><i>“Temos noção de que todas foram importantes no seu tempo. Cada uma foi pensada como peça de um todo e implementada faseadamente depois da anterior ter sido incorporada e estar em plena execução. Nesse sentido, consideramos todas pertinentes e igualmente importantes, mesmo aquelas que possam parecer menos importantes.”</i></p>
	<p><b>Parceiros</b> - Que implicações tiveram no trabalho da sua Organização no terreno com todos os atores intervenientes?</p>	<p><i>“De uma forma global, levaram todos os profissionais envolvidos, sobretudo os professores das AEC, a olharem as suas práticas e o seu papel no contexto escola. Ao longo do tempo, e pela sua permanência, foram-se sentindo valorizados e implicados com a escola (alunos, colegas professores, auxiliares), pois encontraram o valor da sua ação e o seu impacto no percurso académico de muitos alunos.”</i></p> <p><i>“Têm contribuído para a aproximação entre professores titulares e AEC, entre escola e AEC. Dando maior consistência e coerência ao trabalho por todos desenvolvidos.”</i></p>

Quanto à avaliação da implementação das estratégias, todos os atores partilham da opinião de que a sua efetividade contribuiu para a aproximação entre os diversos atores no terreno e para a consolidação de uma oferta educativa de qualidade,

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

subscrevendo, desta forma, o lema adotado pelo agrupamento de escolas de Alvide “*uma oferta educativa global de qualidade*”.

Verifica-se a consistência nos questionários e nas respostas às suas dimensões diretamente ligadas ao objeto de estudo desta investigação e que se prende com a implementação no terreno das estratégias pedagógicas para o desenvolvimento das AEC no território do agrupamento de escolas de Alvide.

### **9.7. Triangulação dos resultados**

Já foi referido anteriormente que a triangulação tem a função de validar os diferentes resultados obtidos durante a investigação no sentido de a consolidar.

Nesta investigação procurou-se triangular todos os dados obtidos através dos diferentes instrumentos de recolha: os questionários quantitativos aplicados aos diferentes atores no terreno (aos coordenadores em duas fases), os questionários qualitativos aplicados (a um dos parceiros em duas fases) às entidades gestoras e promotoras das AEC, na observação direta das práticas e dos contextos e na análise documental da enorme quantidade de documentos disponibilizada.

Constituiu esta triangulação uma tarefa difícil e complexa devido ao volume de informação recolhida e à análise e tratamento da mesma.

Apesar dessa tarefa hercúlea, pôde-se verificar a consistência dos vários instrumentos utilizados:

- Os questionários quantitativos através dos índices apurados no alfa de Cronbach que demonstram a sua consistência interna quer nas questões sobre as dimensões, quer nas questões sobre as estratégias pedagógicas;
- Nos questionários qualitativos através da análise de consistência da correlação das respostas dadas pelos diversos respondentes;
- Na observação direta dos contextos;
- Na análise documental que comprova a implementação das estratégias e a sua execução por parte dos atores envolvidos (relatórios, atas, comunicações internas, jornal escolar, projetos e livros de sumários, entre outros).

No final desta investigação, pode-se afirmar que a quase totalidade dos dados aponta inequivocamente para a conceção, adoção e implementação das estratégias pedagógicas e a sua implicação positiva na mudança do cenário educativo, das práticas pedagógicas, das inter-relações dos atores e na construção de uma comunidade educativa sólida, coesa e produtiva que foi fortemente abalada com as recentes medidas legislativas mas que continua na senda da conceção de processos, formas e instrumentos de boas práticas educativas aplicáveis à escola a tempo inteiro.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Por todos os quadros exemplificativos e todas as transcrições feitas dos documentos analisados, que se registaram ao longo deste trabalho, conclui-se que a triangulação dos instrumentos confere a correlação existente entre todos os dados obtidos, conferindo consistência e credibilidade a todo o processo.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

**Capítulo X**

**Conclusões e implicações da investigação**

### **10.1 Conclusões gerais**

Ao finalizar esta investigação importa apresentar as conclusões gerais do estudo, pese embora o facto de o objeto do estudo se regular pelas dinâmicas internas e externas impostas, por um lado pela tutela, com a publicação de sucessivas e constantes medidas legislativas e, por outro, pela constante adaptação que essas mesmas medidas provocam no terreno e nos atores gestores dentro das limitações conferidas pelas suas autonomias.

É, sobretudo nestas premissas que reside a pouca viabilidade da aplicação generalizada do conceito de ETI implementado no agrupamento de escolas de Alvide a outros contextos similares.

Como se referiu, a implementação da ETI não foi um processo fácil nem pacífico. A sua genesis alicerçou-se num processo pensado e estruturado fora das escolas para ser aplicado dentro delas.

As principais razões e virtudes do programa ETI, evocadas pelo governo, foram sobejamente tratadas neste trabalho na sua contextualização teórica. Importava saber, no entanto, como se tinha processado a sua implementação prática no quotidiano das escolas, dos seus atores e das famílias envolvidas.

Muitas foram já as investigações feitas e os trabalhos realizados no sentido de compreender a pertinência e o objetivo da ETI e muitas e opostas são as suas conclusões, o que leva a presumir não se tratar de um tema de fácil consenso, mas que, e talvez por isso mesmo, continua a suscitar muito interesse por parte dos muitos estudiosos da educação.

Foram muitas e diferenciadas as “implementações” de que a ETI foi alvo no território nacional. De um começo praticamente hostil na maior parte das instituições educativas, a uma flexibilização e cedência “quanto baste” nas rotinas adquiridas ao longo dos anos (e séculos) no ensino primário, a uma apropriação e integração do seu conceito no seio de uma comunidade estabelecida e regrada (muitas vezes por normas ocultas ou implícitas às rotinas), vários são os exemplos de implementações bem e menos bem conseguidas.

Tendo sido um processo imposto pela tutela às escolas e aos agrupamentos de escolas, muitos foram os aspetos de carácter estrutural formal e até de conceção

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

pedagógica e programática, contestados desde o seu início pelos professores (principalmente os do ensino primário) até então habituados a rotinas inalteradas em anos de práticas educativas, norteadas por aprendizagens formais e regradas por parâmetros de comportamento vertidos nas normas e regras adotadas pelas escolas.

Um dos aspetos que maior contestação mereceu foi a implementação da área do apoio ao estudo a cargo dos professores titulares de turma e que foi interpretada como a utilização política forçada de um recurso humano das escolas pelo governo para conseguir cabalmente implementar uma ETI até às dezassete horas e trinta minutos.

De facto, esta área, expressamente mencionada como extracurricular nos normativos, ao ser imputada aos professores titulares de turma e aumentar o seu tempo de permanência em atividade na escola, não conseguiu obter a adesão da classe quer para a necessidade da sua aplicação, quer para a pertinência objetiva subjacente ao seu conceito de criação enquanto espaço temporal de apoio aos alunos com mais dificuldades na aprendizagem, já que a consideravam como uma área externa ao currículo, embora, na maioria dos casos, se tenha pautado por ser, efetivamente, um espaço temporal na continuidade da lecionação dos conteúdos.

Por outro lado, as direções de agrupamentos, por os normativos mencionarem limites mínimos e máximos para a sua implementação, distribuíram a carga horária desta área aleatoriamente pelos dias da semana dando origem a tempos de apoio ao estudo díspares entre si que podiam ir dos 30 minutos em três sessões semanais a tempos de uma hora em duas sessões semanais ou até de uma hora e mais meia hora duas vezes por semana.

Por outro lado, a entrada nas escolas de outros profissionais, nomeadamente ligados às artes, à música e às expressões, externos às dinâmicas longamente enraizadas, sem “preparação pedagógica” propondo atividades de carácter lúdico-expressivo e comunicativo em que o jogo e a ludicidade fossem pedras basilares, foi encarado como uma ameaça desestabilizadora da boa rotina implementada e das regras de comportamento aplicadas. De facto, na maioria das escolas, a entrada destes profissionais não foi equacionada em termos de mais-valia para a formação integral do aluno já que, muitas vezes, foi confundida e até adjetivada como propiciadora de comportamentos dissonantes das regras adotadas e de estímulo à “brincadeira” em tempo integral.

Para a implementação harmoniosa da ETI nas escolas, por parte dos professores, a adaptação e utilização dos espaços e materiais escolares constituiu também um sério entrave à sua efetivação nos primeiros anos. Com a exceção das recentes construções escolares ou das que sofreram obras de remodelação, a esmagadora maioria dos edifícios escolares não comportavam infraestruturas adaptadas à realização das atividades de enriquecimento do currículo já que tinham sido construídas durante a vigência do Estado Novo (1933-1974) que, como foi explicitado, não concebia a escola enquanto lugar de formação integral e harmoniosa do cidadão, em áreas transversais às das aprendizagens formais, minimizadas que estavam estas por interesse político à aprendizagem básica da leitura, escrita e aritmética funcional.

A “invasão” do espaço sala-de-aula e utilização dos materiais pelas AEC levantou questões pertinentes ao papel enraizado do professor titular enquanto gestor soberano da turma que não estava habituado a partilhar o seu espaço e o seu material e muito menos as suas práticas pedagógicas em articulação com profissionais de áreas menos nobres, o que levou a uma baixa aceitação destes profissionais e, conseqüentemente à instalação de um clima de mal-estar inicial entre todos.

O conceito de agrupamento de escolas enquanto um todo é então trazido para a ribalta das discussões e a pertinência pedagógica das atividades extracurriculares enquanto objeto de enriquecimento do currículo e a ele transversal, debatida internamente enquanto ferramenta de mais-valia na formação integral do aluno.

Foi necessário um tempo alargado de ambas as partes para a assimilação dos conceitos filosóficos, sociais e políticos da necessidade da implementação da ETI. Este tempo de assimilação, incorporação, adaptação e implementação geral ainda hoje se faz nos ritmos próprios de cada instituição educativa e parceiros, não estando generalizada a prática da articulação entre os atores dos dois tempos.

De um aspeto todos estarão conscientes: as implementações tutelares de qualquer projeto educativo, quando desenhado em quadro teórico, não correspondem integralmente nem ao conceito que lhe está por base, nem à aplicabilidade das regras universais vertidas nos seus textos. É que as implementações têm sempre a necessidade de atores. E esses atores precisam de possuir um conjunto de pré-requisitos que os leve a implementar o que quer que seja. Precisam ser e estar motivados, participativos e, acima de tudo, identificados com esses mesmos projetos.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Cada agrupamento de escolas, consoante as suas motivações, perspetivas, objetivos e metas, identificou-se, ou pouco ou muito, com o programa da ETI e das AEC em particular, numa escala que pode, facilmente, atingir níveis contrários.

Nesta investigação, foi feito todo um trabalho de pesquisa sobre a implementação da ETI num agrupamento de escolas, recém-constituído e à procura de uma identidade forçadamente constituída pela tutela. Como se sabe, primeiro temos de nos conhecer para depois podermos fazer. Conhecendo-nos, conhecemos as nossas potencialidades e fragilidades, conhecemos do que somos e do que não somos capazes de realizar e de quem somos e o que queremos. Conhecendo-nos podemos projetar.

O agrupamento de escolas de Alvide encetou, desde logo, um difícil caminho de autoconhecimento para melhor poder responder às necessidades do seu público-alvo sem os dissociar das suas instituições familiares, sociais e culturais.

Nesse sentido, a ETI já implementada no seu agora território obedecia a regras diferentes por serem também diferentes os anteriores agrupamentos a que as suas EB1 pertenciam. Havia que unificar procedimentos e regras. Havia que dotar as escolas de um novo cariz identitário que pudesse congrega em si todas as contextualizações existentes.

Surge a oportunidade de começar todo um trabalho de construção exatamente pela parte mais frágil e descontextualizada: as AEC.

É estudado e debatido um conceito diferente para a sua operacionalização. Pretendeu o agrupamento de escolas de Alvide potenciar as atividades da ETI enquanto veículo realmente enriquecedor do currículo e de interesse supremo para a formação dos alunos e para o seu sucesso como cidadãos, impregnados de conhecimento e saberes variados e multifacetados. Havia que dotar os alunos com todas as ferramentas ao dispor da escola nos seus tempos integrais.

Para se poder operacionalizar uma tão arrojada medida, havia de se proceder primeiro à apropriação do programa das AEC e adaptá-lo à realidade agora constituída. Havia que motivar os seus atores para essa apropriação e para a sua implementação prática e, havia que motivar através da informação, diálogo e consensualização toda uma comunidade educativa.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

A implementação, de uma nova conceção de ETI no agrupamento, começa com a adoção de estratégias simples que se vão tornando mais ambiciosas, num crescendo de interligação, logo que as anteriores estão incorporadas e estabelecidas, numa espécie de puzzle em que uma peça só se distingue e mostra todas as suas potencialidades funcionais, quando acompanhada pelas outras.

Todas as estratégias implementadas visavam a unificação da escola quer na integração de todo o seu corpo docente, discente e não docente, como na aposta em ofertas educativas de qualidade, adotadas a uma só voz.

O envolvimento e sentido de pertença estão patentes em todas as estratégias implementadas bem como o sentido da valorização da ação e do contributo de cada ator para o todo.

Embora todo o caminho contenha percalços e imprevistos, pode concluir-se que, na generalidade, todas as estratégias implementadas surtiram o efeito desejado e, muitas vezes, ultrapassado ou adaptado de modo a surti-lo ou torna-lo mais eficaz conforme as situações evoluíam.

Para tal, muito contribuiu a postura participativa e ativa que todos os parceiros adotaram, começando, desde logo, pela direção de agrupamento.

Existiu e existe (em 2015) uma cumplicidade atuante que liga todos os intervenientes, desde a entidade promotora, passando pelas entidades parceiras e acabando nos principais atores da mudança: os professores, os pais, os alunos e os assistentes operacionais que, a cada dia, reforçam as sinergias comuns ao articular, programar e projetar em conjunto, apesar das alterações legislativas significativas quer para as AEC, quer para os professores titulares de turma que viram também o seu tempo de permanência nas escolas aumentado.

Salientem-se as prestações dedicadas das associações de pais em prol da escola e da comunidade educativa, dos professores das AEC no empenho e no tempo voluntário e desinteressado que dão aos alunos e aos colegas e às atividades por todos propostas, dos professores titulares de turma no seu laborioso e diário trabalho de articulação conjunta e de colaboração efetiva em projetos transversais ao currículo, das entidades parceiras sempre disponíveis para aceitar novos desafios, adaptando-se a novas exigências legislativas sem descuidar a qualidade da sua gestão, da

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

entidade promotora na sua postura de aceitação e patrocínio de projetos diferenciados que promovam o bem-estar e a qualidade das aprendizagens nos alunos, dos assistentes operacionais na sua colaboração com todo o corpo docente e com os pais e encarregados de educação e, finalmente, da direção do agrupamento que procura, com a sua gestão, a construção real de um território educativo, unificado, diferenciado pela positiva em que o trabalho educativo se faça pela inserção de todos os seus membros, criando à sua maneira uma “comunidade de aprendizagem” que comunga dos mesmos objetivos e trabalha em conjunto para atingir as metas propostas.

Conclui-se que a implementação das estratégias pedagógicas e a sua efetividade no quotidiano das escolas é uma realidade visível e enraizada e, acima de tudo, vivenciada em pleno pelos atores, e que se tornaram, em grande medida, estruturantes do trabalho coletivo, conferindo identidade própria a este agrupamento de escolas e contribuindo de forma inquestionável para o sucesso no desenvolvimento da ETI no seu seio.

Todos os objetivos propostos para esta investigação foram alcançados, motivados que foram pelo empenho investigativo e acompanhamento contextual por parte do investigador e pela sempre pronta cooperação e interesse de todos os atores que para ela contribuíram de forma entusiástica.

No sentido de se especificarem melhor as conclusões a que a investigação chegou, abordam-se os objetivos propostos individualmente e far-se-á nos pontos seguintes deste capítulo uma abordagem sucinta às implicações e futuras linhas de investigação que ela suscita, bem como se apresentarão as limitações sentidas e vividas durante a sua execução.

**Objetivo 1:** Conhecer os pressupostos deram origem à filosofia de ação.

Durante este trabalho de pesquisa concluiu-se que os pressupostos que deram origem à filosofia de ação do agrupamento de escolas de Alvide se fundamentaram na vontade de poder proporcionar um serviço educativo de qualidade, a tempo integral e universal que pudesse marcar a diferença, pelas boas práticas, entre os seus pares.

Para tal, o primeiro pressuposto assentou na “construção” da sua nova identidade. A escola secundária com 3º ciclo de Alvide viveu tempos de grandes e profundas mudanças e adaptações, marcadas não só pela sua constituição em sede de

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

agrupamento, como pela inclusão do 2º ciclo do ensino básico nas suas instalações. Foi necessário todo um trabalho de concertação e unificação, empreendido pela então comissão instaladora, com todos os atores envolvidos, no sentido da construção de um verdadeiro agrupamento de escolas, vertical, que oferecesse um percurso educativo estável e de qualidade aos seus alunos desde os primeiros anos da escolaridade e que, ao mesmo tempo que fosse integrador e interventivo, adaptasse as rotinas e conceitos já estabelecidos em cada escola de modo a poder proporcionar uma linha pedagógica vertical de atuação concertada e comum a todos.

**Objetivo 2:** Conhecer os critérios que presidiram ao desenho das estratégias implementadas no 1º ciclo do ensino básico para as AEC.

Conclui-se que, para a oferta educativa de qualidade ser motivadora e eficazmente implementada, havia que conhecer a realidade contextual de cada escola, motivar os seus atores para a apropriação do conceito de escola como um todo e integrar nas práticas correntes a articulação, programação, coordenação e projeção conjuntas de todos os intervenientes enquanto realidade diária.

Depois do estudo intensivo feito na apreensão da realidade contextual e humana das suas escolas, concluiu a então comissão instaladora haver necessidade de desenhar e implementar faseadamente (por cinco anos letivos consecutivos) estratégias pedagógicas diferenciadas impregnadas de um cariz integrador e unificador, e que se constituíssem complementares e enriquecedoras de si mesmas.

A opção pela implementação faseada das estratégias constitui-se trunfo da sua eficácia porquanto os atores tiveram espaço e tempo para as discutirem, concertarem e apropriar-se delas de modo a poderem potenciá-las na aplicação aos seus contextos educativos.

Pelo observado quer presencialmente, quer pela documentação disponibilizada, conclui-se terem as estratégias pedagógicas implementadas reestruturado a vida das escolas do 1º ciclo do agrupamento de escolas de Alvide de um modo tão perceptível que a sua aplicação se tornou prática corrente e, em alguns casos, imprescindível ao funcionamento das escolas e da comunidade educativa que servem.

**Objetivo 3:** Conhecer o modo como essas estratégias foram assimiladas e transpostas para a rotina escolar pelos diversos atores no terreno.

Pela observação feita quer presencialmente, quer pela documentação, conclui-se que a execução das estratégias se constitui parte integrante do quotidiano das escolas. Não se pretendendo tornar esta conclusão num documento exaustivo de análise, registam-se alguns dos exemplos observados e que se podem considerar estruturantes para o sucesso da ETI no agrupamento:

- Desde o primeiro ano de implementação que todos os professores são tratados como tal e todos os professores das AEC têm acesso aos conselhos de escola, participando sempre que podem (tendo em conta que é um tempo não pago e dependente das motivações pessoais e pedagógicas de cada professor, conclui-se pelas atas que a participação nos conselhos de docentes é assinalável), nos conselhos de departamento com a presença dos coordenadores pedagógicos das AEC e nas reuniões de apresentação do novo ano letivo, quer aos pais, quer aos novos colegas o que transparece um sentido e imagem de união do corpo docente no tempo integral da escola ao mesmo tempo que valoriza todas as atividades realizadas no seu contexto.
- Os pais participam sempre que solicitados ou solicitem, nos conselhos de escola onde podem opinar e sugerir sobre atividades futuras, e dar o seu contributo quer para o PAA das escolas, quer com a sua colaboração em aulas temáticas onde as suas experiências sejam relevantes (caso das profissões) conferindo um sentido de proximidade e articulação entre a escola e a família.
- Realizam-se reuniões periódicas de acompanhamento e avaliação das AEC entre a direção, a entidade promotora e os diversos coordenadores, tanto das AEC como de estabelecimento. Apesar de a entidade promotora fazer uma contante monitorização da evolução das atividades em cada agrupamento de escolas e proporcionar reuniões de reflexão conjuntas, o agrupamento de escolas de Alvide continua a promover as reuniões de final de ano letivo com todos os atores envolvidos que constituem momentos de avaliação das práticas desenvolvidas durante esse ano e, ao mesmo tempo, é ponto de partida para a organização programática do ano seguinte.

Por outro lado, mantem as reuniões intercalares em cada período letivo e sempre que necessário, a pedido de qualquer parte para a resolução de problemas emergentes ou implementação de medidas consideradas importantes.

- A comunicação é fluída e usa os canais implementados para o efeito. Foi atribuído a cada professor titular e assistente operacional um endereço eletrónico usado diariamente pela direção do agrupamento para a comunicação da informação relevante a todos os atores e parceiros em formato próprio e denominado de “Comunicação interna”. O uso do correio eletrónico está generalizado nas comunicações formais entre todos os atores (professores, coordenadores, direção, associações de pais, parceiros, entidade promotora e assistentes operacionais), sendo também extensivamente usado o telefone para contatos de cariz mais urgente. Os contatos informais também são uma realidade visível e constante entre todos os parceiros.

- Os materiais e espaços das escolas são usados por todo o corpo docente indiferentemente do tempo letivo em que são utilizados, sendo muitas vezes utilizados em projetos comuns aos dois tempos, articulados conjuntamente por exemplo nas recentes áreas curriculares de “oferta complementar” em que as AEC participam ativamente como no caso da “escrita criativa” para o 2º ano da escolaridade.

- Foi conseguida uma domiciliação do corpo docente em mais de 50% dos seus efetivos até ao ano letivo 2013-2014, que, tendeu a ser menor com a publicação dos normativos legais a partir de 2013.

- É feita a articulação horizontal e vertical e a transversalidade do currículo com todos os atores de todos os ciclos de ensino. Neste campo, saliente-se o trabalho dedicado dos professores bibliotecários da sede de agrupamento na divulgação, realização e cooperação com as escolas EB1 de atividades e projetos de leitura, no desenvolvimento da semana da leitura em cada escola e, mais recentemente na realização de um projeto inovador a partir da escola primária e participado pelos alunos e professores da sede de agrupamento. Este projeto intitulado de “áudio-livro” consistiu na produção de seis poemas pelos alunos das diversas escolas (incluindo os jardins de infância), subordinados ao tema aglutinador do agrupamento “Palavras do mundo”, musicados por um professor (compositor e autor) primário e gravados (nos estúdios da rádio da escola sede) por todos os alunos e professores. Para além da

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

gravação de um disco, o livro conta com as ilustrações dos próprios alunos e com a participação de dois autores de renome em Portugal que contribuíram para o projeto.

Muitos são os exemplos das articulações verticais e horizontais promovidas pelo agrupamento, quer com a participação dos alunos do curso de animadores socioculturais nas escolas primárias e Jardins-de-infância, como com a participação dos alunos do 1º ciclo e pré-escolar em laboratórios de ciências, físico-química e geografia promovidos pela escola sede. Também se verifica a articulação na já tradicional feira do jogo promovida anualmente pelo agrupamento e nas competições desportivas em que os alunos participam e para as quais os professores das AEC contribuem ativamente.

- É realizada a viagem de estudo dos alunos do 4º ano com a participação dos professores das AEC disponíveis, bem como participam noutras visitas de estudo e atividades programadas nos tempos curriculares.

- Os conselhos de turma do 1º ciclo são uma prática enraizada e estruturante do trabalho coletivo e são participados por todos os docentes que intervêm na turma, tendo, para o efeito, a direção de agrupamento alterado os seus horários de modo a poder congrega todos os interessados.

**Objetivo 4: Aferir sobre os efeitos produzidos pela implementação das estratégias nas relações de trabalho, de articulação e aprendizagem em cada uma das escolas.**

Pelo observado, a implementação das estratégias reestruturou todo o conceito de escola única levando os seus atores a incorporar nas suas práticas diárias instrumentos de articulação, coordenação, programação e projeção conjuntas.

Muitos são os projetos transversais ao currículo realizados por professores titulares e das AEC conjuntamente: as oficinas de escrita criativa, os ateliers científicos, os momentos das histórias em tempo letivo contadas e dinamizadas pela coordenadora das AEC a tempo inteiro da EB1/JI de Alvide que se desloca a todas as escolas EB1 e Pré-escolar onde promove sessões de “contador de histórias” articuladas com os conteúdos programáticos letivos que estão a ser desenvolvidos e a participação ativa dos professores das AEC na conceção e organização das datas festivas, propostas pelas escolas.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Realce-se o contributo dos professores, parceiros e pais para o PAA de cada escola, para o fortalecimento do sentido de pertença e de valor, e do seu contributo nas atividades programadas nos tempos curriculares por cada estabelecimento.

Como nota de interesse, no ano letivo 2015-2016 a direção do agrupamento pretende introduzir uma nova estratégia que passa pela presença do representante dos pais nos conselhos de turma que assim terão à sua disponibilidade mais um momento de cooperação com a escola.

**Objetivo 5:** Saber como se adaptaram quer o agrupamento de escolas, quer os parceiros às sucessivas mudanças normativas.

As novas medidas legislativas desferiram um rude golpe em toda a construção do modelo educativo da ETI do agrupamento, pensado e baseado que foi nas iniciais 10 horas semanais.

Apesar disso, tanto o parceiro como a direção envidaram todos os esforços para a continuidade da qualidade de ensino, fortemente abalada pela flutuação do corpo docente das AEC e pela desconstrução da domiciliação do mesmo corpo anteriormente conseguida.

Um dos objetivos quer da direção, quer do parceiro atual reside na não escolarização dos tempos extracurriculares e na continuidade da oferta lúdico-expressiva nas atividades. Facto pouco conseguido no ano letivo 2013/2014 com a implementação de horários flexíveis que alteraram parte das rotinas e das sinergias existentes. Por ter sido um fator menos conseguido, a direção de agrupamento decidiu voltar ao alinhamento horário anterior (sem flexibilização) o que repôs em parte o clima de articulação e cooperação existentes que, no entanto, ficou severamente abalado com a redução dos tempos das AEC pelos motivos já mencionados neste trabalho.

Mantêm-se, no entanto, os espíritos de integração, articulação e cooperação já muito enraizados, na medida em que os atores de continuidade o passam aos novos elementos.

## **10.2 Implicações e linhas futuras de investigação**

Em estreita articulação com a direção do agrupamento de escolas de Alvide, como atrás referido, os seus departamentos de matemática e de tecnologias da informação e comunicação (TIC) cooperaram na análise dos resultados dos inquéritos quantitativos, nomeadamente dos resultados da aplicação ao grupo teste para aferição da consistência dos mesmos e, posteriormente, na análise dos dados definitivos.

Foram apresentados à direção os primeiros resultados com o duplo objetivo de informar sobre o decorrer da investigação e envolver os seus atores no trabalho de pesquisa. Esta estratégia revelou-se estruturante para o trabalho de pesquisa já que a direção do agrupamento solicitou ao pesquisador a autorização para a leitura dos resultados finais dos questionários enquanto ferramenta de trabalho de referência para o grupo de autoavaliação do agrupamento. Concedida a autorização, foram os resultados estudados pelo grupo de autoavaliação do agrupamento enquanto documento de referência, ficando o mesmo em posse de uma mais vasta e detalhada informação sobre a realidade das EB1 quer nos tempos curriculares, quer na implantação e gestão da ETI. Tanto a direção como o grupo de autoavaliação consideraram o documento apresentado estruturante para a tomada de medidas futuras no âmbito do 1º ciclo do ensino básico.

Por outro lado, a partir dos questionários qualitativos aplicados à entidade parceira, foram refletidas algumas práticas passíveis de melhoria e implementadas medidas nesse sentido. A entidade parceira nomeou, em cada escola, um dos seus professores como elo direto de ligação entre professores das AEC e restantes atores, numa tentativa de colmatar a agora inexistência do coordenador de terreno das AEC.

A partir da reaplicação do questionário qualitativo em 2015, a coordenadora pedagógica das AEC, tendo em conta a volatilidade do corpo docente das mesmas, reforçou os tempos de formação de cada novo professor, incidindo muito desses tempos na explicação da filosofia integradora do agrupamento de escolas, ao mesmo tempo que reforçou a supervisão.

Afigura-se praticamente incontornável o estudo futuro dos efeitos da nova legislação e, muito provavelmente, da que, no futuro, ainda será publicada. De facto, os recentes

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

normativos têm vindo a apontar no sentido de, cada vez mais, a ETI passar a tempo integral para o domínio da escola (refira-se que os 3º anos em 2015-2016 aumentaram a carga horária letiva para 27h semanais e diminuíram a carga horaria não letiva semanal para 3h e que no ano letivo 2016-2017 as mesmas medidas serão também aplicadas aos 4º anos) o que infere implicações assinaláveis na gestão de tempos e currículo que produzirão efeitos ainda imprevisíveis nos diversos domínios, da já tão abalada implementação inicial da ETI em Portugal, como por exemplo o risco da sua “escolarização”.

Nesse sentido, várias são as hipóteses de linhas de investigação possíveis. Registam-se aqui alguns exemplos de investigações futuras:

- ✓ O impacto das medidas legislativas na escolarização dos tempos extracurriculares (com a contratação de professores não colocados);
- ✓ O conceito da monodocência no primeiro ciclo do ensino básico com a introdução no currículo de disciplinas não lecionadas pelo professor titular de turma (caso do inglês);
- ✓ A coadjuvação no 1º ciclo do ensino básico;
- ✓ A sobreposição das áreas de expressões das AEC no currículo do 1º ciclo;
- ✓ Os efeitos na ETI da delegação de competências nos municípios;
- ✓ O futuro das parcerias a ETI com a redução dos tempos extracurriculares;
- ✓ A questão da autonomia das direções de agrupamento num Estado ainda centralizador e normativo;
- ✓ A municipalização do ensino e a questão da autonomia das escolas.

### **10.3 Limitações do estudo**

Como em qualquer estudo desta natureza, o investigador depara-se sempre com um conjunto de limitações que podem influenciar o decorrer do mesmo.

Duas das maiores limitações prenderam-se com os fatores tempo e disponibilidade quer por parte do investigador, quer por parte dos restantes atores. Na realidade estes dois constrangimentos dificultaram muitas vezes a progressão da investigação tendo mesmo levado à opção de substituição das entrevistas aos parceiros e promotor por inquéritos qualitativos com prazo alargado para resposta que, em alguns casos, ultrapassou um ano.

Por outro lado, uma das maiores limitações ao estudo corporizou-se no frequente fluxo de normativos emitidos pela tutela que alteravam consideravelmente o objeto de estudo. Relembramos a diminuição dos tempos das atividades numa primeira fase de 10h semanais para 5h e, numa segunda fase (mais recente) das 5h para as 3h para o 3º ano, sendo necessário redirecionar o estudo com a aplicação de novos questionários aos coordenadores a fim de se inferir sobre a permanência da centralidade do objetivo do estudo.

Por fim a limitação sentida que decorre da própria natureza do estudo que ao ser um estudo de caso, não podem ser generalizadas as suas conclusões ao universo de escolas do país. Dada a especificidade da opção de gestão do agrupamento de escolas de Alvide para a implementação e o desenvolvimento da ETI nas suas escolas, dificilmente se encontrará um contexto semelhante no país.

Apesar de existirem, as limitações não constituíram impedimento para a realização desta investigação, tendo, em alguns casos, direcionado para a escolha de alternativas viáveis à sua concretização.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

## **Capítulo XI**

### **Conclusiones e implicaciones de la investigación**

## **10.1 Conclusiones generales**

Al concluir esta investigación es necesario presentar las conclusiones generales del estudio, a pesar del hecho de que el objeto de estudio esté regulado por las dinámicas internas y externas impuestas, por un lado, por las directrices legales, con la publicación sucesiva y constante de medidas legislativas y, por otro, por la continua adaptación que dichas medidas exigen sobre el terreno y a los actores/gestores dentro de los límites de su propia autonomía.

Es especialmente en estas premisas donde reside la escasa viabilidad de la aplicación generalizada del concepto de ETI («Escuela a tiempo entero», que supone la realización de actividades fuera del horario escolar pero relacionadas con las que se llevan a cabo dentro de este horario o curriculares), puesto en práctica en el agrupamiento de escuelas de Alvide, en otros contextos semejantes.

Como ya se ha expuesto, la aplicación de la ETI no fue un proceso sencillo ni plácido. Su origen se asentó sobre un proceso pensado y estructurado fuera de las escuelas para ser aplicado en ellas.

Los principales objetivos y virtudes del programa ETI, ya expuestos por el Gobierno, han sido ampliamente tratados en la contextualización teórica de este trabajo. Sin embargo, era importante conocer cómo se había desarrollado su aplicación práctica en el día a día de las escuelas, de sus actores y de las familias implicadas.

Se han llevado a cabo multitud de investigaciones y trabajos con la intención de entender la pertinencia y los objetivos de la ETI, y muchas y opuestas han sido sus conclusiones, lo que lleva a sospechar que no se trata de un tema de fácil consenso sino que, y tal vez por eso mismo, continua a suscitar gran interés en buena parte de los especialistas en educación.

Las implementaciones de la ETI en Portugal han sido muchas y diferenciadas. Son diversos los ejemplos de puesta en marcha más o menos conseguidos: desde un comienzo prácticamente hostil en la mayoría de las instituciones educativas, pasando por flexibilizaciones y concesiones «hasta donde sea necesario» en los hábitos adquiridos a lo largo de años (y siglos) en la enseñanza primaria, hasta una adaptación e integración de su esencia en el seno de una comunidad asentada y reglada (muchas veces por normas ocultas o implícitas en las prácticas cotidianas).

Al ser un proceso impuesto por la Administración a las escuelas y a las agrupaciones escolares, muchos de sus aspectos de carácter estructural formal y hasta de diseño pedagógico y programático han sido contestados desde su inicio por profesores y maestros (principalmente estos), hasta entonces habituados a usos inalterados a lo largo de años de prácticas educativas regidas por aprendizajes formales y reguladas por parámetros de comportamiento trasladados a normas y pautas adoptadas por la escuela.

Uno de los elementos más controvertidos fue la implantación del área de apoyo al estudio a cargo de los maestros tutores y que se interpretó como la utilización a la fuerza, por parte del Gobierno, de un recurso humano de la escuela para poner en práctica una ETI de diecisiete horas y treinta minutos.

Esta área, expresamente calificada como extracurricular en la normativa, se asignó a los maestros tutores, lo que implicaba un aumento de su tiempo de permanencia en la escuela. Este hecho motivó su desafecto de la necesidad de su aplicación, así como de su pertinencia objetiva subyacente a su concepto de creación como espacio temporal de apoyo a los alumnos con dificultades de aprendizaje, ya que la consideraban como un área ajena al currículo, aunque, en la mayoría de los casos, sea, de hecho, un espacio temporal para la continuidad en la impartición de los contenidos.

Por otro lado, al establecer la normativa los límites temporales máximos y mínimos para su implantación, los equipos directivos de las agrupaciones escolares distribuían la carga horaria de esta área aleatoriamente a lo largo de los días de la semana dando origen a tiempos de apoyo al estudio totalmente dispares. Estos podían ir desde los treinta minutos distribuidos en tres sesiones semanales, hasta una hora en dos sesiones semanales o una hora y media dos veces a la semana.

Además, la entrada en la escuela de otros profesionales, sobre todo los ligados a las artes, la música y las lenguas, ajenos a dinámicas profundamente enraizadas, sin «preparación pedagógica», que proponían actividades de carácter lúdico en las que el juego y la diversión fuesen elementos fundamentales, fue considerada como una amenaza desestabilizadora de las buenas prácticas y de las reglas de comportamiento. De hecho, en la mayoría de las escuelas, la irrupción de estos profesionales no se contempló como un valor añadido en la formación integral del

alumnado ya que, muchas veces, se la consideró como propiciadora de comportamientos discordantes y de estímulo para la «juerga».

La adaptación y el uso de los espacios y materiales escolares por parte del profesorado constituyó también un serio obstáculo en la implantación de la ETI en los primeros años. Exceptuando las construcciones escolares más recientes o las que habían sido remodeladas, la aplastante mayoría de edificios escolares no poseían infraestructuras adaptadas para la realización de actividades de enriquecimiento del currículo, ya que habían sido construidas durante la época del Estado Nuevo portugués (1933-1974) que, como ya se puso de manifiesto, no concebía la escuela como un lugar de formación integral y armoniosa del ciudadano en la que se incorporasen áreas transversales al aprendizaje formal, ya que estas quedaban minimizadas por el interés político de una formación básica en lectura, escritura y aritmética funcional.

La «invasión» del aula y el uso de su material en las actividades de enriquecimiento curricular (AEC) planteó ciertas cuestiones relativas al papel arraigado del maestro tutor como gestor soberano de la clase que no estaba habituado a compartir su espacio ni su material y mucho menos sus prácticas pedagógicas en coordinación con profesionales de áreas menos nobles, lo que condujo a una cierta reticencia respecto a estos maestros y, como consecuencia, a una situación de malestar inicial.

La concepción de agrupación escolar como un todo pasa a ser protagonista de los debates y la pertinencia pedagógica de las actividades curriculares, como objeto de enriquecimiento del currículo y transversal a este, pasa a ser objeto de discusión interna en su papel de herramienta de valor añadido en la formación integral del alumnado.

Fue necesario un período de tiempo considerable para que ambas partes asimilasen los conceptos filosóficos, sociales y políticos necesarios para la implantación de la ETI. Este tiempo necesario para la asimilación, incorporación, adaptación e implementación general aun hoy depende de cada institución educativa y de sus colaboradores, y la coordinación entre actores todavía no es una práctica habitual.

Todos serán conscientes de un aspecto: La implantación normativa de cualquier proyecto educativo, cuando se diseña en un marco teórico, no se corresponde

totalmente al concepto en el que se basa ni al cumplimiento de las normas universales vertidas en sus textos. Y es que la puesta en marcha de proyectos necesita actores que la lleven a cabo. Estos actores deben poseer una serie de características necesarias para implantar cualquier plan. Han de estar motivados, ser participativos y, por encima de todo, deben identificarse con el proyecto.

Cada agrupación escolar, de acuerdo con sus motivaciones, perspectivas, objetivos y metas se identificó, en mayor o menor medida, con el programa de la ETI y con las AEC en particular, dentro de una escala que puede, fácilmente, llegar a ser contradictoria.

En este estudio se ha llevado a cabo un trabajo de investigación sobre la implantación de la ETI en una agrupación escolar recién construida y se ha ido en busca de una identidad establecida a la fuerza por la Administración. Como se suele decir, primero hemos de conocernos para después poder hacer. Conociéndonos, llegamos a ser conscientes de nuestras fortalezas y debilidades, de lo que somos y no somos capaces de llevar a cabo y de quién somos y lo que queremos. Conociéndonos podemos elaborar proyectos.

La agrupación escolar de Alvide comenzó un difícil camino de autoconocimiento para poder responder lo mejor posible a las necesidades de las personas sin necesidad de desligarlas de sus instituciones familiares, sociales y culturales.

En este sentido, la ETI implantada en su área de influencia obedecía a reglas diferentes por ser también diferentes las anteriores agrupaciones a las que pertenecían sus EB1 («Escolas Básicas do primeiro ciclo». Centros que escolarizan niños de edades comprendidas entre los seis y los nueve años). Había que unificar procedimientos y normas. Había que dotar a las escuelas de un nuevo cariz identitario que pudiese aglutinar todas las contextualizaciones existentes.

Surge la oportunidad de comenzar todo un trabajo de construcción apoyándose en la parte más frágil y descontextualizada: las AEC.

Se estudia y se debate un concepto diferente para llevar a cabo su ejecución. La agrupación escolar de Alvide trató de potenciar las actividades de la ETI como vehículo realmente enriquecedor del currículo y de gran interés para la formación del alumnado y para su triunfo como ciudadanos, impregnados de un conocimiento

diverso y polifacético. Había que dotar al alumnado de todas las herramientas al alcance de la escuela a tiempo completo.

Para poder llevar a cabo una medida tan innovadora era necesario, en primer lugar, interiorizar el programa de las AEC y después adaptarlo a la realidad ahora constituida. Había que motivar a los actores encargados de desarrollar la idea para ser capaces de interiorizarla y para llevar a cabo su aplicación práctica, y había que motivar también a toda una comunidad educativa a través de la información, el diálogo y el consenso.

La aplicación de un nuevo concepto de ETI en la agrupación comienza con la adopción de estrategias simples que se van volviendo cada vez más ambiciosas, en un crescendo de interconexiones, una vez las previas han sido incorporadas y establecidas, en una especie de puzle en el que una pieza solo destaca y muestra todo su potencial funcional cuando está acompañada por las demás.

Todas las estrategias puestas en práctica tenían como objetivo la unificación de la escuela, tanto a la hora de integrar todo el equipo docente, discente y no docente, como en la apuesta por las ofertas educativas de calidad, aplicadas al unísono.

La implicación y el sentido de pertenencia se hacen patentes en todas las estrategias aplicadas, así como en la valorización de las acciones desarrolladas y de la contribución de cada individuo en el conjunto.

Aunque todo camino presenta contratiempos e imprevistos, se puede concluir que, en general, todas las estrategias puestas en práctica alcanzaron el objetivo deseado y, muchas veces, llegaron a superarlo o adaptarlo de modo que resultase más eficaz a medida que las situaciones se desarrollaban.

Para ello contribuyó enormemente la actitud participativa y activa que adoptaron las personas implicadas comenzando, por supuesto, por la dirección de la agrupación.

Existió y existe (en 2015) una complicidad activa que une a todos los participantes, desde la entidad promotora, pasando por las entidades asociadas y acabando en los principales generadores del cambio: el profesorado, los padres, el alumnado y el personal de servicios que, cada día, refuerzan las sinergias comunes al articular, programar y proyectar en conjunto, a pesar de las modificaciones legislativas que han

ido afectando tanto a las AEC como a los maestros tutores que vieron aumentado su tiempo de permanencia en las escuelas.

Cabe destacar la ayuda prestada por las ampas a favor de la escuela y de la comunidad educativa; por los maestros de las AEC en su esfuerzo y el tiempo libre que dedican al alumnado, los compañeros y a las actividades propuestas por todos; por los maestros tutores al desarrollar su abnegado y diario trabajo de organización y colaboración efectiva en proyectos transversales al currículo; por las entidades asociadas, siempre dispuestas a aceptar nuevos desafíos, adaptándose a nuevas exigencias legislativas sin descuidar la calidad de su gestión; por la entidad promotora en su postura de aceptación y patrocinio de proyectos diferenciados que promuevan el bienestar y la calidad en el aprendizaje del alumnado; por el personal de servicios al colaborar con todo el cuerpo docente y con los padres y responsables de la educación y, finalmente, por la dirección de la agrupación que busca, con su gestión, construir un territorio educativo unificado, que se distingue de un modo positivo porque todo el trabajo educativo se hace por implicación de todos los miembros de la comunidad educativa, creando una «comunidad de aprendizaje» que participa de los mismos objetivos y que trabaja en conjunto para alcanzar las metas propuestas.

Se concluye que la aplicación de las estrategias pedagógicas y su efectividad en el trabajo diario de las escuelas es una realidad visible y arraigada y, por encima de todo, vivida plenamente por los actores implicados que se convirtieron, en gran medida, en vertebradores del trabajo colectivo mediante el que otorgan identidad propia a esta agrupación escolar y contribuyen de forma incuestionable al triunfo en el desarrollo de la ETI en su seno.

Todos los objetivos planteados para esta investigación se alcanzaron, promovidos por el afán indagador y el seguimiento contextual del investigador y por la siempre pronta colaboración e interés de todas las personas que contribuyeron a ella de modo entusiasta.

Con el objeto de detallar mejor las conclusiones a las que se llegó, se abordan los objetivos propuestos de modo individual y en los puntos siguientes de este capítulo se tratan sucintamente las implicaciones y futuras líneas de investigación que este estudio acarrea, así como las limitaciones vividas durante su realización.

**Objetivo 1:** Conocer las premisas que dieron origen a la filosofía de acción.

Durante este trabajo de investigación se concluyó que las premisas que dieron origen a la filosofía de acción de la agrupación escolar de Alvide se fundamentan en la voluntad de proporcionar un servicio educativo de calidad, a tiempo completo y universal que pudiese marcar la diferencia debido a sus buenas prácticas.

Para ello, la primera premisa se basó en la «construcción» de su nueva identidad. La escuela secundaria con tercer ciclo (son escuelas que comprenden la enseñanza secundaria obligatoria, con alumnos de 16 a 18 años, junto con el último ciclo de la enseñanza básica o primaria, que incluye alumnos de entre 13 y 15 años) de Alvide vivió tiempos de grandes y profundos cambios y adaptaciones, marcadas no solamente por su constitución en agrupación, sino por la inclusión del segundo ciclo de enseñanza primaria en sus instalaciones. Fue necesario todo un trabajo de puesta en común y de unificación emprendido por la entonces comisión fundadora, constituida por todos los actores implicados, en el sentido de construcción de una verdadera agrupación escolar, vertical, que ofreciese al alumnado, desde sus primeros años de escolarización, un itinerario educativo estable y de calidad y que, a la vez que integrador y conciliador, supiese adaptar los usos y conceptos ya establecidos en cada escuela, de modo que pudiese proporcionar una línea pedagógica vertical de actuación concertada y común a todos.

**Objetivo 2:** Conocer los criterios que dictaron el diseño de las estrategias implantadas en el primer ciclo de educación primaria para las AEC.

Se concluye que, para que una oferta educativa de calidad pueda ser motivadora y eficazmente implantada, era necesario conocer la realidad contextual de cada escuela y ser capaces de motivar a los actores a la hora de interiorizar el concepto de escuela como un todo e integrar en las prácticas habituales la articulación, programación, coordinación y proyección conjuntas de todos los participantes en la realidad cotidiana.

Después de un exhaustivo estudio para la comprensión de la realidad contextual y humana de las escuelas, la comisión fundadora llegó a la conclusión de que era necesario diseñar y poner en práctica gradualmente (a lo largo de cinco años lectivos

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

consecutivos) estrategias pedagógicas diferenciadas impregnadas de un cariz integrador y unificador, y que se constituyesen complementarias y enriquecedoras de sí mismas.

La elección de una implantación gradual de las estrategias fue totalmente acertada dado que los actores tuvieron el espacio y el tiempo necesarios para discutir las, acordarlas y adueñarse de ellas de modo que pudieran potenciarlas en la aplicación a sus contextos educativos.

De lo observado, tanto personalmente como a través de la documentación disponible, se infiere que las estrategias pedagógicas aplicadas han reorganizado el funcionamiento de las escuelas del primer ciclo de la agrupación escolar de Alvide de un modo tan perceptible que su aplicación se ha convertido en práctica habitual y, en algún caso, imprescindible para la buena marcha de las escuelas y de la comunidad educativa.

**Objetivo 3:** Conocer el modo en que esas estrategias fueron asimiladas e incorporadas a la rutina escolar por los diversos actores.

De lo observado, tanto personalmente como a través de la documentación disponible, se deduce que la ejecución de las estrategias forma parte del trabajo cotidiano en las escuelas. Sin pretender reflejar esta conclusión en un documento exhaustivo de análisis, se apuntan algunos ejemplos observados y que se pueden considerar vertebradores del éxito de la ETI en la agrupación:

- Todos los maestros son tratados como tal desde el primer año de implantación y todos los maestros de las AEC tienen acceso a los consejos escolares, participando siempre que pueden (hay que tener en cuenta que es un tiempo no remunerado y que depende de la motivación personal y pedagógica de cada maestro, y se deduce de las actas que la participación es notable), a las reuniones de departamento donde están presentes los coordinadores pedagógicos de las AEC y a las reuniones de presentación del nuevo año académico, ya sea con los padres o con los nuevos compañeros, hecho que transmite un sentimiento y una imagen de unión del cuerpo docente a tiempo completo en la escuela, a la vez que pone en valor todas las actividades realizadas en ese contexto.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

- Los padres participan, siempre que se les requiere o lo soliciten, en los consejos escolares, donde pueden opinar y sugerir actividades futuras o canalizar sus aportaciones bien a través del PAA (plan anual de actividades) o bien mediante su colaboración en aulas temáticas donde sus experiencias son relevantes (como es el caso de las profesiones), lo que ofrece una imagen de proximidad y coordinación entre la escuela y la familia.

- Se realizan reuniones periódicas de seguimiento y evaluación de las AEC entre la dirección, la entidad promotora y los diversos coordinadores, tanto de las AEC como de establecimiento. A pesar de que la entidad promotora lleva a cabo un constante seguimiento de la evolución de las actividades en cada agrupación escolar y convoca reuniones de análisis conjuntas, la agrupación escolar de Alvite sigue promoviendo reuniones cada final de curso con todos los actores implicados donde se evalúan las prácticas desarrolladas durante ese año y, simultáneamente, es punto de partida para la organización programática del curso próximo.

Por otro lado, mantiene las reuniones intermedias de cada período lectivo y siempre que sean necesarias, a petición de cualquier parte, para resolver problemas que puedan surgir o bien para la aplicación de medidas que se consideran importantes.

- La comunicación es fluida y usa los canales establecidos a tal efecto. Se le asignó a cada maestro titular y a cada conserje una dirección de correo electrónico mediante la cual la dirección de la agrupación escolar envía la información que se considera relevante a todos los actores y colaboradores en formato propio y a la que se denomina «Comunicación interna». El uso del correo electrónico está generalizado en las comunicaciones formales entre todos los actores (maestros, coordinadores, dirección, ampas, colaboradores, entidad promotora y personal de servicios), a la vez que se usa ampliamente el teléfono para contactos de cariz más urgente. Los contactos informales también son una realidad visible y constante.

- Los materiales y espacios de la escuela son usados por todo el cuerpo docente independientemente del tiempo lectivo en que se utilizan, y muchas veces se emplean en proyectos comunes a los dos tiempos, articulados conjuntamente, por ejemplo, en las recientes áreas curriculares de «oferta complementaria» donde las AEC participan activamente, como es el caso de la «escritura creativa» en el segundo curso de escolarización.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

- Se consiguió la estabilidad laboral del cuerpo docente en más de un 50 % de sus miembros hasta el curso 2013-2014, a partir del cual disminuyó a causa de la normativa legal publicada desde 2013 en adelante.

- Se lleva a cabo la articulación horizontal y vertical y la transversalidad del currículo con todos los actores de todos los ciclos de enseñanza. En este campo hay que destacar el papel realizado por los maestros bibliotecarios de la agrupación en la divulgación y realización, en cooperación con las escuelas EB1, de actividades y proyectos de lectura, en el desarrollo de la semana de lectura en cada escuela y, más recientemente, en la ejecución de un proyecto innovador a partir de la escuela primaria en el que participan los alumnos y profesorado de la agrupación. Este proyecto, titulado «Audiolibro», consiste en la producción de seis poemas por alumnado de las diversas escuelas de la agrupación (incluyendo las de preescolar) en torno a la temática «Palabras del mundo», musicados por un maestro (compositor y autor) y grabados en los estudios de radio de la escuela por todo el alumnado y profesorado. Además de la grabación de un disco, el libro cuenta con ilustraciones realizadas por el alumnado y con la participación de dos autores de renombre en Portugal que contribuyeron al proyecto.

Son múltiples los ejemplos de coordinación, tanto vertical como horizontal, promovidos por la agrupación, tanto en la participación del alumnado del ciclo formativo de animador sociocultural en las escuelas primarias y de preescolar, como en la participación del alumnado de primer ciclo de educación primaria y preescolar en laboratorios de ciencias, física y química y geografía. También se demuestra esta coordinación en la ya tradicional feria del juego, promovida anualmente por la agrupación, y en las competiciones deportivas donde participa el alumnado y en las que el profesorado de las AEC colabora activamente.

- Se realizó un viaje de estudios del alumnado de cuarto curso con la participación de los profesores de AEC disponibles, de la misma manera que participan en otras visitas de estudios y en actividades programadas en el currículo.

- Las reuniones del equipo docente del primer ciclo son una práctica arraigada y vertebradora del trabajo colectivo, y están constituidos por los docentes del grupo en cuestión. Para ello la dirección de la agrupación confeccionará los horarios de tal modo que todos los implicados se puedan reunir.

**Objetivo 4:** Evaluar el impacto de la implantación de estrategias en las relaciones de trabajo, de coordinación y de aprendizaje en cada una de las escuelas.

Por lo que se observó, la implantación de estrategias redefinió el concepto de escuela única, lo que llevó a sus actores a incorporar instrumentos de articulación, coordinación, programación y proyección conjuntos en su práctica diaria.

Son múltiples los proyectos transversales al currículo que ha llevado a cabo el profesorado titular de las AEC de modo conjunto: los talleres de escritura creativa, los talleres científicos, los momentos de las historias durante el tiempo lectivo, contadas y dinamizadas por la coordinadora de las AEC a tiempo completo de la EB1/JI («Jardim de Infância», equivalente a preescolar) de Alvide, la cual se desplaza a todas las escuelas EB1 y preescolar donde organiza sesiones de cuentacuentos relacionadas con los contenidos que se están impartiendo, y la participación activa de los profesores de la AEC en el diseño y organización de las fechas festivas propuestas por las escuelas.

Cabe destacar la aportación del profesorado, colaboradores y padres al PAA de cada escuela, lo que contribuye al fortalecimiento del sentido de pertenencia y de valor, así como su participación en las actividades curriculares programadas en cada escuela.

Como nota de interés cabe mencionar que la dirección de la agrupación pretende introducir en el curso 2015-2016 una nueva estrategia que consiste en que el representante de los padres esté presente en las reuniones del equipo docente y que así tendrán a su disposición otra ocasión para colaborar con la escuela.

**Objetivo 5:** Saber cómo se han adaptado a los sucesivos cambios normativos tanto la agrupación escolar como los colaboradores.

Las nuevas medidas legislativas han supuesto un duro golpe en la construcción del modelo educativo de la ETI de la agrupación, pensado y basado en las diez horas semanales iniciales.

A pesar de ello, tanto los colaboradores como la dirección han hecho grandes esfuerzos para asegurar la calidad de enseñanza, fuertemente zarandeada por los

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

cambios en el cuerpo docente de las AEC y por el desmantelamiento en la estabilidad laboral de este cuerpo conseguida con anterioridad.

Uno de los objetivos que pretende conseguir, tanto la dirección como el colaborador vigente, pasa por la no escolarización en las horas extracurriculares y en la continuidad en la oferta lúdico-expresiva de las actividades. Objetivo que apenas se ha logrado en el curso 2013-2014 con la implantación de horarios flexibles que han alterado parte de las rutinas y sinergias existentes. Por este motivo, la dirección de la agrupación decidió regresar a la distribución horaria previa (sin flexibilización), hecho que restituyó en parte el clima de coordinación y cooperación existente y que, sin embargo, quedó gravemente dañado con la reducción de las horas asignadas a las AEC por las razones mencionadas anteriormente en este trabajo.

No obstante, se mantiene el espíritu de integración, coordinación y cooperación, profundamente arraigados, a medida que los actores de continuidad lo inculcan en los nuevos elementos.

## **10.2 Implicaciones y líneas de investigación futuras**

En estrecha coordinación con la dirección de la agrupación escolar de Alvide, como se ha mencionado anteriormente, sus Departamentos de Matemáticas y Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) cooperaran analizando los resultados de las encuestas cuantitativas, concretamente en los resultados de la aplicación al grupo de prueba para comprobar su consistencia y, posteriormente, en el análisis de los datos definitivos.

Se presentaron a la dirección los primeros resultados con el doble objetivo de informar sobre el transcurso de la investigación e implicar a sus actores en el trabajo de investigación. Esta estrategia resultó vertebradora para el trabajo de investigación, puesto que la dirección de la agrupación escolar solicitó al investigador autorización para leer los resultados finales de las encuestas como herramienta de trabajo de referencia para el grupo de autoevaluación de la agrupación. Una vez concedida la autorización, el grupo de autoevaluación de la agrupación escolar estudió los resultados como documento de referencia. El grupo se quedó en posesión de una amplia y detallada información sobre la realidad de las EB1 tanto en el currículo como en la implantación y gestión de la ETI. Tanto la dirección como el grupo de autoevaluación consideraron el documento presentado vertebrador para tomar medidas futuras en el marco del primer ciclo de la enseñanza primaria.

Por otra parte, en las encuestas cualitativas aplicadas a la entidad colaboradora se reflejaron algunas prácticas susceptibles de mejoras y se aplicaron medidas en ese sentido. La entidad colaboradora nombró, en cada escuela, a uno de sus profesores como nexo directo de unión entre profesores de las AEC y restantes actores, a fin de paliar la actual inexistencia del coordinador de terreno de las AEC.

A partir de la reaplicación de la encuesta cualitativa en 2015, la coordinadora pedagógica de las AEC, teniendo en cuenta la volatilidad de su cuerpo docente, reforzó las horas de formación de cada nuevo profesor, incidiendo muchas de esas horas en la explicación de la filosofía integradora de la agrupación escolar, al mismo tiempo que reforzó la supervisión.

Parece inevitable un estudio posterior sobre los efectos de la nueva legislación y, muy posiblemente, de la que se publicará asimismo en el futuro. De hecho, la normativa reciente viene señalando que, cada vez más, la ETI pase a tiempo completo al dominio de la escuela; importa mencionar que los terceros cursos en 2015-2016 han incrementado la carga horaria lectiva a 27 h semanales y han disminuido la carga horaria no lectiva semanal a 3 h. Asimismo, en el año académico 2016-2017 también se aplicarán las mismas medidas a los cuartos cursos, lo que supone implicaciones señalables en la gestión de tiempos y currículo que producirán efectos también imprevisibles en los diversos dominios de la ya tan zarandeada implementación inicial de la ETI en Portugal, como por ejemplo el riesgo de su «escolarización».

En ese sentido, son varias las hipótesis y líneas de investigación posibles. Se enumeran a continuación algunos ejemplos de investigaciones futuras:

En ese sentido, son varias las hipótesis y líneas de investigación posibles. Se enumeran a continuación algunos ejemplos de investigaciones futuras:

- El impacto de las medidas legislativas en la escolarización en las horas extracurriculares (con contratación de profesores interinos);
- El concepto de monodocencia en el primer ciclo de enseñanza primaria con la introducción en el currículo de asignaturas no impartidas por el maestro tutor (caso del inglés);
- La cooperación en el primer ciclo de la enseñanza primaria;
- El solapamiento de las áreas de expresión de las AEC en el currículo del primer ciclo;
- El impacto en la ETI de la delegación de competencias a los municipios;
- El futuro de las colaboraciones con la ETI al reducir las horas extracurriculares;
- La cuestión de la autonomía de las direcciones de agrupaciones en un Estado todavía centralizador y normativo;
- La municipalización de la enseñanza y la cuestión de la autonomía de las escuelas.

#### **10.4 Limitaciones del presente estudio**

Como cualquier estudio de esta naturaleza, el investigador se enfrenta a una serie de limitaciones que pueden influir en su desarrollo.

Las dos mayores limitaciones han estado relacionadas con el factor tiempo y la disponibilidad, ya sea por parte del investigador como por parte de los restantes actores. Estos dos condicionamientos han dificultado muchas veces el avance de la investigación, lo que condujo a la sustitución de entrevistas a colaboradores y promotor por encuestas cualitativas, lo que llevó a una demora en las respuestas que, en algún caso, superó el período de un año.

Por otra parte, uno de los mayores obstáculos de la investigación se materializó en los frecuentes cambios normativos que llegaron a alterar considerablemente el objeto de estudio. Recordamos que la disminución del número de horas de las actividades, inicialmente de diez horas semanales a cinco y, posteriormente (más recientemente), de cinco a tres para el tercer curso, motivó una reorientación del estudio y la modificación de los cuestionarios destinados a los coordinadores con el objeto de no perjudicar la objetividad de la investigación.

Finalmente la limitación que se deriva de la propia naturaleza de la investigación puesto que, al ser un estudio de caso, sus conclusiones no se pueden generalizar al universo de las escuelas portuguesas. Dada la especificidad en la gestión para la aplicación y desarrollo de la ETI de la agrupación escolar de Alvide, difícilmente se encontrará un contexto similar en Portugal.

A pesar de existir, las limitaciones no supusieron un impedimento para la realización de la presente investigación y, en algunos casos, han estimulado la elección de alternativas viables para su materialización.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

**Bibliografia**

## Referências bibliográficas

- Adam, B.** (2004). *Time*. Cambridge: Polity Press
- Afonso, A.J., Castro, R. e Estêvão, C.** (1999). *Projetos Educativos, planos de atividades e regulamentos internos (avaliação de uma experiência)*. Cadernos do CRIAP, junho de 1999. Porto. Edições Asa
- Afonso, N.** (2006). *A Direcção Regional de Educação: um espaço de regulação intermédia*. In J. Barroso (org.). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 73-97
- Afonso, N.** (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto. Edições Asa
- Albuquerque, L.M.** (1831). “Ideas sobre o estabelecimento da instrução publica, dedicadas à nação portugueza, e offerecidas a seus representantes”. Sociedade Real da Academia das Ciências de Paris. <http://purl.pt/6412/4/#/0> (consultado em Setembro de 2015)
- Araújo, H.C.** (1996). *Precocidade e “retórica” na construção da escola de massas em Portugal*. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 5, 1996, p. 161-174. <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14467/2/84438.pdf> (Consultada em Setembro de 2015)
- Araújo, M. J.** (2009). *Crianças ocupadas*. Lisboa: Primebooks
- Arroteia, J.C.** (1991). *Análise Social da Educação*. Leiria. Roble Edições
- Azevedo, J.** (1994). *Avenidas de Liberdade. Reflexões sobre política educativa*. Porto. Edições ASA
- Azevedo, J.** (2014). *Administração local de educação e formação de Cascais: apresentação de um projeto em curso*. In Machado, J. & Alves, J. (org.) *Município, Território e Educação – A administração local da educação e da formação*. (pp 57-83) Porto. Universidade Católica editora. <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Municipio%20Territorio%20Educao.pdf> (consultada em Agosto de 2013)
- Barroso, J.** (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa. Universidade Aberta
- Barroso, J.** (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação
- Barroso, J.** (2001). *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa. Efetuado no âmbito do programa de avaliação externa do processo de aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas e agrupamentos de escolas, definido pelo Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio (protocolo ME/FPCE de 28/04/1999)*. Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- Barroso, J.** (1996). *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída*. In Barroso, João. *O estudo da Escola*. Porto: Porto Ed. <http://www.epe.ufpr.br/barroso.pdf>

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

- Barroso, J.** (1995b). A escola e as lógicas da autonomia. Comunicação apresentada no Seminário promovido pelo Sindicato dos Professores do Norte, Maia
- Barroso, J.** (1995a). A administração escolar reflexões em confronto (mesa redonda), In Macedo, B., A administração escolar reflexões em confronto (mesa redonda), Inovação, 8, pp. 7-40
- Barroso, J.** (1998). Projetos: de uma cultura de subordinação a uma cultura de autonomia. in João Barroso. Escolas, projetos, redes e territórios. Lisboa: PEPT/ME
- Baudelot, C., Establet, R.** (1971). L'école capitaliste en France. Paris: Librairie François Maspero
- Bell, J.** (1997). Como realizar um trabalho de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação. (1ª edição). Lisboa. Gradiva
- Benedito, A. E.** (2008). La invención del tiempo escolar. O Tempo na Escola, ed. by R. Fernandes & A.C.V. Mignot. Porto: Profedições
- Bergman, W.** (1992). The Problem of Time in Sociology: An Overview of the Literature on the State of Theory and Research on the 'Sociology of Time'. 100-82. Time & Society 1, 82-134
- Berk, L.** (1992). The extra curriculum. In Philip E. Jackson (ed.). Handbook of Research on Curriculum. New York: Mamillan
- Bogdan, R. Biklen, S.** (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Porto. Porto Editora
- Bourdieu, P.F.** (1978). A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino, Lisboa. Editorial Veja
- Braga da Cruz, M.** (1982). Notas para uma caracterização política do Salazarismo – Análise Social, 72-73-74 (XVIII), pp.773-794  
<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223400337Q5eTI9bv5Kw06UX2.pdf>  
(consultada em Setembro de 2015)
- Brandão, M.** (1999). Modos de Ser Professor. Lisboa: Educa
- Brookfield, S.** (1993). Self-directed learning, political clarity, and the critical practice of adult education. Adult Education Quarterly, 43, nº 4, pp. 227-242
- C. N. E.** (2010). Conselho Nacional de Educação. Parecer sobre Metas Educativas 2021 (OEI) – Relatório Nacional – Propostas de Metas para Portugal.  
<http://pt.scribd.com/doc/38234208/Metas-Educativas-2021-Verso-Final#scribd>  
(consultado em Junho de 2015)
- C. N. E.** (2013). Conselho Nacional de Educação - Parecer sobre o “Projeto de Decreto-Lei que procede à primeira alteração ao Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho”. Disponível em  
[http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM\\_Doc/Mid\\_115/Doc\\_7674/Anexos/ParecerFinal\\_Alteracao\\_ao\\_DL\\_139\\_2012.pdf](http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_7674/Anexos/ParecerFinal_Alteracao_ao_DL_139_2012.pdf) (consultada em Agosto de 2015)
- Caetano, M.** (1982). (Volume I). Manual de Direito Administrativo. 10ª Edição. Coimbra. Livraria Almedina
- Canário, R.** (1997). “Educação e Perspectivas de Desenvolvimento do «Interior»”. Debates da Presidência da República - Perspectivas de Desenvolvimento do Interior, 31-45. Lisboa: INCM

- Canário, R.** (2005). O que é a Escola? Um "olhar" sociológico. Porto. Porto Editora
- Candeias, A. Simões, E.** (1999). Alfabetização e escola em Portugal no século XX: Censos Nacionais e estudos de caso. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), 1999, p. 163-194. <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a17.pdf> (Consultada em Setembro de 2015)
- CAP** (2007/2008). Comissão de Acompanhamento do Programa - Relatório Intercalar de Acompanhamento das Atividades de Enriquecimento Curricular: Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 3.º e 4.º Anos e de Outras Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação
- Carmo, H. Ferreira, M.** (1998). Metodologia de Investigação – Guia para a Auto-aprendizagem. Lisboa. Universidade Aberta
- Carta Europeia da Autonomia Local** Disponível em [http://www.instituto-camoes.pt/glossario/Textos/Direito/HTM/principio\\_da\\_autonomia\\_local.html](http://www.instituto-camoes.pt/glossario/Textos/Direito/HTM/principio_da_autonomia_local.html) (consultada em Agosto de 2015)
- Carvalho, R.** (1986). História do Ensino em Portugal: desde a Fundação da Nacionalidade até ao Regime de Salazar-Caetano. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Castro, C.** (2007). Administração e Organização Escolar: O Direito Administrativo da Escola. Porto. Porto Editora
- Catroga, F.** (2010). O Republicanismo em Portugal: da formação ao 5 de Outubro de 1910, 3ª ed., Alfragide. Casa das Letras
- Coleman, J. S. E outros.** (1966), Equality of Educational Opportunity. Washington, DC. U.S. Government Printing Office. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf> (consultado em Agosto de 2015)
- Comissão da Comunidades Europeias** (2007). Escolas para o Séc. XXI. Documento de trabalho dos serviços da Comissão das Comunidades Europeias. Bruxelas. [http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/2007\\_Escolas\\_para\\_o\\_seculo\\_XXI%5b1%5d.pdf](http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/2007_Escolas_para_o_seculo_XXI%5b1%5d.pdf) (consultada em Junho de 2015)
- Comissão Europeia** [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index\\_pt.htm](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_pt.htm) (consultada em Julho de 2015)
- Correia, T. S. L.** (1996). Tempo de escola... e outros tempos (quem viveu assim, sabe. E quem não viveu... que pena!). Manaus: Editora da Universidade do Amazonas
- Costa, J.** (2004). Políticas e Gestão Local da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Cristo, A.H.** (2013). Escola para o Século xxi: Liberdade e autonomia na educação. Fundação Francisco Manuel dos Santos e Alexandre Homem Cristo. Lisboa [http://ffms.pt/upload/docs/escolas-para-o-sec-xxi\\_vP-LzK4DKkutWL8oLNcV\\_g.pdf](http://ffms.pt/upload/docs/escolas-para-o-sec-xxi_vP-LzK4DKkutWL8oLNcV_g.pdf) (consultada em Junho e Julho de 2015)
- Cunha, P.** (1997). O desenvolvimento do novo modelo de administração e gestão das escolas: desvios e aprofundamentos. In P. Cunha. Educação em Debate. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, pp. 241-257
- Davis, F. B.** (1964). Educational measurements and their interpretation. Wadsworth Publishing Co.: Belmont, California

- Delors, J. E outros.** (1996). Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO/ edições Asa. Lisboa.  
<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>  
(consultado em Julho de 2015)
- Denzin, N. K.** (1970). The Research Act. Chicago. Aldine Publishing Co
- Dinello, R.** (1980). A criança: um membro integrante da sociedade. Atas do XVI Congresso Mundial da O.M.E.P. – Organização Mundial da Educação Pré-escolar. Quebec – Canadá – 28 de julho a 2 de Agosto de 1980. Páginas 355, 356, 357 e 358. In Boletim do IAC. - Lisboa. - nº 8 (Mai.-Ago.1989), p.3-6
- Elias, N.** (1998). Sobre o tempo. Jorge Zahar, editor. Rio de Janeiro
- Eurídice** (2007), Autonomia das escolas na europa. Políticas e Medidas, GEPE (Ministério da Educação) e Unidade Portuguesa da Eurydice.  
<http://www.eurydice.org> (Consultada em Agosto de 2015)
- Farinho, P.** (2010). A Implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular para a Criação de uma Escola a Tempo Inteiro – sua Implicação na Organização e Gestão de uma E.B.1 do Concelho de Odivelas. Universidade de Granada
- Fernandes, A.S.** (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado e F. I. Ferreira. Administração da Educação – Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação. Edições Asa, pp. 53 -87
- Fernandes, A.S.** (1996). Os municípios portugueses e a educação. As normas e as práticas. In J. Barroso & J. Pinhal (org.), A administração da educação – Os caminhos da descentralização. (pp. 113-124). Lisboa: Edições Colibri
- Fernandes, R.** (2008). A borboleta e o tempo escolar. In R. Fernandes & A.C.V. Mignot. O Tempo e a Escola. Porto: Profedições
- Fernandes, R.** (1973). A Situação da Educação em Portugal, Moraes Editores
- Ferreira, F.I.** (2005). O Local em Educação: Animação, Gestão e Parcerias. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian
- Flick, U.** (2005). Métodos Qualitativos na Investigação Científica. Lisboa. Edição Monitor
- Formosinho, J. e Machado, J.** (1998). A Administração das Escolas no Portugal Democrático. In Lafond, B. (et al). Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas. Porto. Edições Asa
- Formosinho, J. e Machado, J.** (2000). Vontade por decreto, projeto por contrato: Reflexões sobre os contratos de autonomia. In Políticas educativas e autonomia das escolas. Porto. Edições Asa
- Formosinho, J. et al.** (1999). Comunidades Educativas – Novos Desafios à Educação Básica. Braga: Livraria Minho
- Foucault, M.** (2004). Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes
- Fraser, J. T.** (1999). Time, Conflict and Human Values. Chicago: University of Illinois Press

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

- Fsetwell, E. K.** (1931). *Extra-Curricular Activities in Secondary Schools*. Houghton Mifflin Company Massachusetts
- Garrison, D.** (1992). Critical thinking and self-directed learning in adult education. *Adult Education Quarterly*, nº 2, pp. 102-116
- Gentili, P.** (1996). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: Silva, T. T.; Gentili, P. (Org.). *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, p: 9-49
- Guimarães, S.R., Boruchovitch, E.** (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspetiva da teoria da autodeterminação. *Psicol Reflexão e Crítica*. 2004;17(2):143-150. <http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v17n2/22466.pdf> (consultada em Agosto de 2015)
- Hall, E. T.** (1996). *A Dança Da Vida – A Outra Dimensão Do Tempo*. Santa Maria da Feira: Relógio D'Água Editores
- Hernandez, F.** (1998). *Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho*. ARTMED, Porto Alegre. Brasil
- Humphries, A.** (2001). *Plan for Success*. Barrie. Ontario: Premier
- Husti, A.** (1992). “*Del tiempo Escolar Uniforme e la Planificación Móvil del Tiempo*”. In *Revista Educación*, nº 298. Tiempo y Espacio. May – Agosto. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
- I.G.E.C.** (2014). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório – Agrupamento de Escolas de Alvide – Cascais*. Área Territorial do Sul
- IAC** (1989). *Boletim do IAC - nº8 – Lisboa*
- Justino, D.** (2012). Políticas e dinâmicas escolares em contextos municipais, in *História dos Municípios na Educação e na Cultura: incertezas de ontem, desafios de hoje*, organização de Áurea Adão e Justino Magalhães, Dezembro de 2012, IIE-UL, disponível em <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/446800.PDF>. (consultado em Agosto de 2015)
- Leite, C. Fernandes, P.** (2007). A organização das escolas por agrupamentos – de uma autonomia prometida a uma prática comprometida. In: Leite, Carlinda; Lopes, Amélia. *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições ASA. p. 51-72
- Lessard-Hébert, M. Goyette, G. Boutin, G.** (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa. Instituto Piaget
- Lima, L. C.** (2000). Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas. In Afrânio Catani & Romualdo Oliveira (orgs.), *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 41-76
- Lima, L.C.** (1998). A administração do sistema educativo das escolas (1986/1996). In Ministério da Educação, *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 15-96

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

- Lima, L.C.** (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, núm. 2, 2004, pp. 7-47 Universidade do Minho Braga, Portugal
- Lima, L.C.** (1995). A administração escolar reflexões em confronto (mesa redonda), In Macedo, B., A administração escolar reflexões em confronto (mesa redonda), *Inovação*, 8, pp. 7-40
- Lima, L.C. & Afonso, A.J.** (1995), "The promised land: school autonomy, evaluation and curriculum decision making in Portugal, *Educational Review*, 47 (2) e Lima, Licínio C. (2007). Administração da Educação e Autonomia das Escolas. In *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns Contributos de Investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- Ludke, M. André, M.** (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo. Pedagogia universitária
- Macedo, B.** (1991) Projeto educativo de escola: do porquê construí-lo à génese da construção. *Inovação*, 4, pp. 127-139
- Martins, J.** (2010). Transferência de Competências Educativas para os Municípios. Contratos de Execução. Ponto de situação em 2010-02-01. Observatório das Políticas Locais de Educação (OPLE) [http://www.observatoriople.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=19&fileName=transferencia\\_competencias\\_contrato\\_exec.pdf](http://www.observatoriople.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=19&fileName=transferencia_competencias_contrato_exec.pdf) (consultada em Agosto de 2015)
- Marx, K.** (1983). *O capital*. São Paulo. Abril Cultural
- Menitra, C.** (2009). Autonomia e gestão das escolas no debate parlamentar português (1986-2008). Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Tese de Mestrado
- Mercure, D.** (1979). "*L'Étude des Temporalités Sociales: Quelques Orientations*". *Chaiers Internationaux de Sociologie: LXVII*. Paris: Presses Universitaires de France
- Merriam, S.** (1998). *Qualitative research and case study applications in Education*. San Francisco. Jossey-bass Publishers
- Mezirow, J.** (1985). A critical theory of self-directed learning. In S. Brookfield (Ed.), *Self-directed learning: from theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 17-30
- Ministério da Educação** (1997). Desenvolver, Consolidar, Orientar. Documento orientador das políticas para o ensino secundário. Secretaria de Estado da Educação e Inovação. Editorial do Ministério da Educação. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001811.pdf> (consultado em Junho de 2015)
- Ministério da Educação** (2010). Programa Educação 2015. Elevar as competências básicas dos alunos portugueses Assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos Reforçar o papel das Escolas. <http://pt.scribd.com/doc/37878599/Programa-Educacao-2015> (Consultado em Julho de 2015)
- Mintzberg, H.** (1994). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa. Publicações D. Quixote
- Mónica, M.F.** (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar (A escola primária salazarista, 1926-1939)*. Lisboa. Editorial Presença

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

- Montalvo, A.R.** (2013). O Município e a Escola. In Adão, A. Magalhães, J. - História dos Municípios na Educação e na Cultura: incertezas de ontem, desafios de hoje. Lisboa. (pp 119-127). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- Morin, E.** (2000). Os sete saberes necessários `a educação do futuro. Cortez. Brasil
- Noble, A., Deemer, S., David, B.** (1996). School-based management <http://dspace.udel.edu/bitstream/handle/19716/3975/PB960011.%20SCHOOL-BASED%20MANAGEMENT.pdf?sequence=1> (consultada em Agosto de 2015)
- Nóvoa, A.** (2007a). Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Simpro. São Paulo. Brasil [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf) (consultado em Junho de 2015)
- Nóvoa, A.** (2007b). O regresso dos professores. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a Qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Conferência. Lisboa. [https://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessores\\_antonionovoa.pdf](https://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessores_antonionovoa.pdf) (consultado em Junho de 2015)
- Nóvoa, A.** (1992). As Organizações Escolares em Análise. Lisboa. Publicações Dom Quixote
- Nóvoa, A.** (2001). O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In A. Nóvoa (Ed.), Espaços de Educação, Tempos de Formação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4797> (consultada em Agosto de 2015)
- Nóvoa, A.** (2005). Evidentemente – Histórias da Educação, Porto, Edições ASA
- Nunes, A. J. A** (2000). O mundo em desequilíbrio. Jornal Liberal,4.2000, p:8. Brasil
- Nunes, A. S.** (1984). Questões preliminares sobre as ciências sociais. Lisboa. Editorial Presença
- Oliveira, M.** (2001). O papel do gestor pedagógico intermediário na supervisão escolar. In I. Alarcão (org.) Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e Aprendizagem. Porto: Porto Editora
- Palhares, J.** (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. Revista Portuguesa de Educação, 22 (2), 53-84
- Parlamento Português** Constituição da República Portuguesa <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf> (consultado em Agosto de 2015)
- Perrenaud, Ph.** (2000). Dez novas competências para ensinar: convite à viagem. Artmed, Porto Alegre. Brasil
- Pestana, M.H. Gageiro, J.N.** (2005): Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS. Lisboa, Edições Sílabo
- Petit, V.** (1973). Les contradictions de “La reproduction”. La Pensée (168): 3-20, abril/1973

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

- Pinto, C.** (1998). Escola e autonomia, In A. Dias, A. Silva, C. Pinto, I. Hapetian. "A autonomia das escolas: um desafio". Lisboa. Texto Editora, pp. 9-24
- Pinto, M. S.** (2001). O tempo e a aprendizagem – subsídios para uma nova organização do tempo escolar. Porto: Edições Asa
- Pires, C.** (2007). A Construção de Sentidos em Política Educativa: o caso da Escola a Tempo Inteiro. Sísifo - Revista de Ciências da Educação, 4, pp 77-86
- Pires, E.L.** (1993). Escolas Básicas Integradas como Centros Locais de Educação Básica. Porto. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- Portal do Governo** <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/sobre-o-ministerio-da-educacao-e-ciencia.aspx> (Consultado em Junho de 2015)
- Pretto, N.** (1999). Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras. Revista Brasileira de Educação, n.11, maio/jun./jul./ago., 1999: p.75-85
- Programa do XIX Governo Constitucional** [http://www.portugal.gov.pt/media/130538/programa\\_gc19.pdf](http://www.portugal.gov.pt/media/130538/programa_gc19.pdf) (Consultado em Junho de 2015)
- Raguzzoni, M.** (1994). Experiencias Y Experimentaciones en torno de la autonomía escolar en los países Europeos. In Autonomia Institucional de los Centros Educativos: Presupuestos, Organización e Estrategias. Bilbao: Universidade de Dausto
- Reto, L  
Nunes, F.** (2003). Normas de Elaboração de Teses de Mestrado. Working Papers, ISCTE/INDEG, N°27, Ref.<sup>a</sup> 02-03 disponível em <http://cedo.ina.pt/docbweb/MULTIMEDIA/ASSOCIA/INTERNO/ELECTRON/E163.PDF> (consultado, em Agosto de 2015)
- Rodrigues, M. L.** (2012). Os desafios da política de educação no século XXI. Sociologia, Problemas e Práticas [Online], 68 | 2012. <http://spp.revues.org/904> (consultado em Junho de 2015)
- Rosalino, H.** (2011). Relatório de execução do Plano de Redução e Melhoria da Administração Central do Estado (PREMAC). Secretaria de Estado da Administração Pública. Ministério das Finanças. Lisboa [http://img.rtp.pt/icm/noticias/docs/d2/d24bb4a004792d3aa7c1bc4614a89158\\_b56f5274c6c4f8ba0cbbcc3bee0acad2.pdf](http://img.rtp.pt/icm/noticias/docs/d2/d24bb4a004792d3aa7c1bc4614a89158_b56f5274c6c4f8ba0cbbcc3bee0acad2.pdf) (consultado em Junho de 2015)
- S.R.R.H.A.E.  
Madeira** (2012). Já conhece os novos megagrupoamentos de escolas? Forum, Secretaria Regional dos Recursos Humanos e Administração Educativa. Madeira. Portugal <http://www.madeira-edu.pt/drae2011/tabid/2817/forumid/36/threadid/140/scope/posts/Default.aspx> (consultado em Julho de 2015)
- Salvador, C.C.  
Alemany, I.G.  
Martí, E.** (2000). Psicologia do ensino. Artmed, Porto Alegre. Brasil
- Santiago, M. E.** (1990). Escola pública de 1º grau: da compreensão à intervenção. Rio de Janeiro: Paz e Terra

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

- Santos, M. A.** (1995). A vida quotidiana das professoras. Lisboa. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Nova de Lisboa (Tese de Mestrado)
- Sarmiento, M.J.** (1994). A Vez e Voz dos Professores. Contributos para o estudo da cultura organizacional da Escola Primária. Porto: Porto Editora
- Seabra, T.  
Carmo, R.  
Baptista, I.  
Fontes, A.** (2012). Avaliação da Descentralização de Competências de Educação para os Municípios. Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência – CIES-IUL/ISCTE/IUL - Ministério da Educação e Ciência. [http://www.dgeec.mec.pt/np4/202/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=268&fileName=Relat\\_rio\\_final\\_Avalia\\_o\\_da\\_descentrali.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/202/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=268&fileName=Relat_rio_final_Avalia_o_da_descentrali.pdf) (consultada em Agosto de 2015)
- Sérgio, M. C.** (2008). A organização do tempo curricular na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Revista e-Curriculum, PUCSP – SP, Volume 3, número 2, junho de 2008. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum> (consultado em: Julho de 2015)
- Snyders, G.** (1976). École, classe et lutte des classes. Paris: Presses Universitaires de France
- Sousa, A. B.** (2009). Investigação em educação. Lisboa. Livros Horizonte
- Tedesco, J.C.** (2001). O novo pacto educativo. São Paulo. Ática
- Theca Libraria** (2015). <http://thecalibraria.blogspot.pt/> (Consultado em Setembro de 2015)
- Thompson, B.** (2002). Contemporary thinking on reliability issues. Newbury Park, CA. Sage
- Toro, J. B.** (1997). Códigos da modernidade: Capacidades e competências mínimas para participação produtiva no século XXI. Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho. Porto Alegre. Brasil
- Vieira, N.** (2012). Os tempos sociais e o mundo contemporâneo. Um debate para as ciências sociais e humanas. Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade / Centro de Investigação em Ciências Sociais
- Vieira, R.** (1998). Ser Igual, Ser Diferente? Encruzilhadas da Identidade. Porto. Profedições
- Vilaça, H.  
Guerra, P.** (2000). Espaço urbano enquanto contexto específico de dinamismos associativos: o caso da freguesia de Matosinhos e Leça da Palmeira. Sociologia, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, nº10, 79-129
- WEM.** (2002). Sistema Educativo em Portugal. World Education Market. Feira Mundial da Educação. Lisboa [http://www.educa.madrid.org/web/eei.elromeral.trescantos/webcomenius/educational%20systems/PORTUGAL%20sistema\\_educativo.pdf](http://www.educa.madrid.org/web/eei.elromeral.trescantos/webcomenius/educational%20systems/PORTUGAL%20sistema_educativo.pdf) (consultado em Julho 2015)
- Wikipédia** [https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina\\_principal](https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal) (consultada em Julho de 2015)
- Wohlstetter, P.  
Mohrman, S.A.** (1996). Assessment of School-Based Management. [Volume I: Findings and Conclusions.] Studies of Education Reform. University of Southern California, Los Angeles. Center on Educational Governance. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397530.pdf> (consultada em Agosto de 2015)

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

## Referências legislativas

**Decreto-Lei n.º 125/2011 de 29 de Dezembro** - Aprova a nova Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência

**Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro** – Estabelece o regime jurídico das escolas públicas do 2º e 3º ciclo e do ensino secundário

**Decreto Regulamentar nº 12/2000 de 29 de Agosto** – Fixação dos requisitos necessários para a constituição de Agrupamentos de Escolas

**Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro** – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico

**Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio** - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino

**Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio** - Aprova o regime jurídico de direção, administração e gestão escolar

**Decreto-Lei nº 221/74 de 27 de Maio** - Validação das comissões de gestão das escolas

**Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro** – Regula os contratos de autonomia das escolas

**Decreto-Lei nº 769-A/76 de 23 de Outubro** - Definição e caracterização do papel do gestor escolar

**Despacho n.º 4848/97 (2.ª série), de 30 de Julho** – Projeto de Gestão Flexível do Currículo

**Despacho normativo 7/2013 de 11 de Junho** – Organização do ano letivo 2013-2014

**Lei nº 46/86 de 14 de Outubro** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**Lei nº 5/73 de 25 de Julho** - Lei de bases do Sistema Educativo (reforma Veiga Simão)

**Decreto-Lei nº 266-G/2011 de 31 de Dezembro** – Altera o Decreto-Lei n.º 125/2011 de 29 de Dezembro e cria a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE)

**Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto de 2009** – Estabelece o regime de escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade e a universalidade da educação pré-escolar a partir dos 5 anos de idade

**Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de Agosto** -Altera a escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade (12 anos de frequência escolar) e aponta medidas preventivas do insucesso e do abandono escolares

**Decreto-Lei 46/85 de 22 de Fevereiro** – Cria as escolas C+S

**Despacho Normativo 27/97, de 2 de Junho** - Regulamenta a participação dos órgãos de administração e gestão dos jardins-de-infância e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário no novo regime e gestão das escolas

**Portaria 265/2012, de 30 de Agosto** - Regula a celebração de contratos de autonomia entre agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e o Ministério da Educação e Ciência

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

**Decreto-Lei n.º 144/2008 de 28 de Julho** – Transferência de competências da área da educação para os municípios

**Decreto-lei 77/94, de 9 de Março** - Estabelece as normas de execução do orçamento do Estado para 1994, aprovado pela Lei 75/93 de 20 de Dezembro, assim como da aplicação para o mesmo ano do novo regime de Administração Financeira do Estado

**Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro** - Regulamenta os conselhos municipais de educação e aprova o processo de elaboração de carta educativa, transferindo competências para as autarquias locais

**Lei nº 5/77, de 1 de Fevereiro** - Cria o sistema público de educação pré-escolar

**Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro** - Lei-quadro da educação pré-escolar. Define os objetivos gerais da educação pré-escolar

**Decreto-Lei nº 77/84, de 8 de Março** - Estabelece o regime da delimitação e da coordenação das atuações da administração central e local em matéria de investimentos públicos

**Despacho 14753/2005 de 5 de Julho** – Programa de generalização do ensino do inglês no 1º ciclo do Ensino Básico

**Carta de Lei de 6 de Novembro de 1772** - Reforma do ensino de Marquês de Pombal  
<http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/Lei-6-11-1772.pdf> (consultada em Setembro de 2015)

**Constituição Portuguesa de 1822** -  
<http://www.arqnet.pt/portal/portugal/liberalismo/const822.html> (consultada em Setembro de 2015)

**Carta Constitucional de 1826** -  
<http://www.arqnet.pt/portal/portugal/liberalismo/carta826.html> (consultada em Setembro de 2015)

**Constituição Portuguesa de 4 de Abril de 1838** -  
<http://www.arqnet.pt/portal/portugal/liberalismo/const838.html> (consultada em Setembro de 2015)

**Decreto 6137, de 29 de Setembro** - Aprova o regulamento do ensino primário e normal  
<http://dre.tretas.org/dre/287641/> (consultada em Setembro de 2015)

**Decreto nº 22 369, de 30 de Março de 1933** - reorganização dos serviços de direção e administração, orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino, inspeção e serviços disciplinares dependentes da Direcção-Geral do Ensino Primário

**Lei 1941, de 11 de Abril** - Estabelece as bases de organização do Ministério da Instrução Pública e altera a sua denominação para Ministério da Educação Nacional. Institui a Junta Nacional da Educação e extingue o Conselho Superior de Instrução Pública, o Conselho Superior de Belas Artes, a Junta Nacional de Escavações e Antiguidades, a Comissão do Cinema Educativo e a Junta de Educação Nacional. <http://dre.tretas.org/pdfs/1936/04/11/dre-34109.pdf> (consultada em Setembro de 2015)

**Decreto-Lei 30/89 de 24 de Janeiro** - Disciplina o licenciamento, funcionamento e fiscalização dos estabelecimentos com fins lucrativos

**Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho** - Aprova 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 atividades de enriquecimento curricular do 1.º ciclo do ensino básico, em anexo ao presente despacho, de que faz parte integrante

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

**Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de Março de 1984** - Estabelece o regime da delimitação e da coordenação das atuações da administração central e local em matéria de investimentos públicos

**Lei n.º 79/77, de 25 de Outubro** - Define as atribuições e competências das autarquias locais

**Lei n.º 2/2007, de 15 de Janeiro** - Aprova a Lei das Finanças Locais, revogando a Lei n.º 42/98, de 6 de Agosto

**Despacho nº 13599/06 de 28 de Junho** – Define os princípios orientadores da atuação dos estabelecimentos escolares nos domínios da organização, planeamento e distribuição do serviço docente

**Despacho nº 19575/2006 de 25 de Setembro** – estabelece a carga horária das áreas de lecionação do 1º ciclo do ensino Básico

**Despacho n.º 16 795/2005, de 3 de Agosto** - Define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino público, onde exista educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico

**Despacho n.º 22 251/2005, de 25 de Outubro** - Aprova o Programa de Generalização do Fornecimento de Refeições Escolares aos Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Informação n.º 183/JM/SEE/2005, de 13 de Dezembro** – alarga a lecionação das AEC aos docentes dos 2.º e 3.º ciclo, com o reconhecimento do tempo para efeitos de horário letivo

**Informação n.º 2/SEE/2006, de 5 de Janeiro** - possibilita a solicitação de novos recursos pelos agrupamentos de escolas

**Despacho 14460/2008 de 26 de Maio** - Aprova o regulamento de acesso ao financiamento do programa das atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico

**Despacho 17860/2007** - Altera o despacho n.º 13 599/2006, de 28 de Junho, relativo à organização do ano letivo de 2007, e republica-o

**Decreto-lei 212/2009, de 3 de Setembro** - Estabelece o regime de contratação de técnicos que asseguram o desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular (AEC) no 1.º ciclo do ensino básico nos agrupamentos de escolas da rede pública

**Decreto-lei 91/2013, de 10 de Julho** - Altera (primeira alteração) o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário

**Decreto-Lei n.º 169/2015 de 24 de Agosto** - Proceda à primeira alteração ao Decreto -Lei n.º 212/2009, de 3 de setembro, permitindo aos municípios a constituição de parcerias para a concretização das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)

**Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho** - Estabelecidos os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos

**Despacho nº 7486/2013 de 31 de Maio** - Atualiza e desenvolve os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola

**Despacho n.º 9265-B/2013** - Define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos do ensino pré-escolar e 1º ciclo, bem como na oferta das atividades de

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

animação e de apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC)

**Contrato nº 552/2015 de 28 de Julho de 2015** - Contrato interadministrativo de delegação de competências na área da educação e formação municipal

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

**Anexos**

## Anexo I – inquérito por questionário quantitativo aos alunos

Alunos

Eu sou um/uma

Rapaz	Rapariga

Tenho

7 Anos	8 Anos	9 Anos	10 Anos	11 Anos	12 Anos

Ando no

2º Ano	3º Ano	4º Ano

Frequento as AEC

Só comecei este ano	Há 2 anos	Há 3 anos	Há 4 anos

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Para cada frase, coloca um X no quadrado que aches mais correto

			Sim	Às vezes	Não
Continuidade pedagógica/Participação	1	Sempre frequentei a mesma escola desde o 1º ano.			
	2	Os meus colegas de turma foram quase sempre os mesmos desde o 1º ano.			
	3	Tive sempre o/a mesmo/a professor/a desde o 1º ano.			
	4	Os professores e as assistentes ouvem sempre as minhas opiniões quando eu falo de assuntos relacionados com a escola.			
	5	A minha escola organiza festas e atividades ao ar livre.			
	6	A minha escola organiza visitas de estudo.			
	7	Participo nas festas e atividades que os professores organizam na minha escola.			
	8	Participo nas visitas de estudo da minha escola.			
	9	A minha escola desenvolve muitos projetos interessantes.			
	10	Participo com entusiasmo nos projetos da minha escola.			
	11	Os meus pais também participam nos projetos da minha escola quando são convidados.			
Espaços/ambiente	12	Gosto da minha escola.			
	13	Os espaços da minha escola são agradáveis e bonitos.			
	14	Uso espaços e materiais diferentes durante as aulas.			
	15	Eu conheço as regras de comportamento da minha escola para a sala de aula, para o refeitório, para a biblioteca e para os recreios.			
	16	Eu respeito as regras de comportamento da escola.			

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

		Sim	Às vezes	Não	
A.E.C.	17	Gosto de frequentar as AEC.			
	18	Gostava mais de ir para casa depois de acabar as aulas com o/a professor/a titular.			
	19	Frequento as AEC porque os meus pais quiseram.			
	20	Nas AEC faço atividades diferentes das que faço com o/a professor/a titular.			
	21	Nas AEC utilizo materiais diferentes daqueles que utilizo na sala de aula com o/a professor/a titular.			
	22	Nas AEC aprendo de uma maneira diferente as mesmas coisas que estudei com o/a professor/a durante as aulas.			
	23	Nas AEC faço atividades divertidas.			
	24	Quando vou para as AEC já estou cansado/a e não presto muita atenção.			
	25	Nas AEC porto-me como me porto com o/a professor/a titular.			
	26	Porto-me melhor com o/a professor/a titular do que com os professores das AEC.			
	27	Gostava que as AEC fossem noutro lugar sem ser na sala de aula.			
	28	Nas AEC convivo mais com os meus colegas do que na sala de aula com o/ professor/a titular.			
	29	No Apoio ao estudo só faço os trabalhos de casa.			
	30	Os professores titulares de turma também vão às AEC.			
	31	Os professores da escola e os professores das AEC falam muito uns com os outros.			
	32	Nas AEC podemos escolher as atividades que queremos de fazer.			
	33	Gosto de todas as atividades das AEC que há na minha escola.			
	34	Os meus pais/encarregados de educação perguntam-me quase sempre o que fiz nas AEC.			
	35	Os meus pais/encarregados de educação falam com os professores das AEC.			

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Liga só a atividade de que mais gostas e a que menos gostas

A atividade de que mais gosto é

A atividade de que menos gosto é

Apoio ao estudo

Música

Inglês

Expressões

Atividade física e desportiva

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

## **Anexo II – Inquérito por questionário quantitativos aos pais e encarregado de educação**

### QUESTIONÁRIO

PAIS e ENCARREGADOS de EDUCAÇÃO

Exmo./a. Sr./a. Encarregado/a de Educação

Destina-se o presente questionário à recolha de dados de opinião sobre o desenrolar das atividades curriculares e extracurriculares e canais de comunicação na escola que o seu educando frequenta.

O seu questionário irá acompanhado do questionário para os alunos. Pedimos-lhe, enquanto encarregado de educação, que ajude o/a seu/sua educando/a a compreender uma ou outra questão que lhe seja mais difícil de modo a que ele/a possa responder a todas. Também lhe pedimos que o/a sensibilize a evitar responder com muita frequência com a resposta “às vezes”.

Os dados recolhidos em ambos os questionários serão utilizados para um estudo científico sobre a implementação das AEC no Agrupamento. Com o preenchimento e devolução dos questionários, fica expressa a autorização, por parte dos inquiridos, do uso dos dados neles contidos para o efeito acima mencionado.

(os Encarregados de Educação autorizam a recolha dos dados dos questionários dos seus educandos)

Solicita-se a sua melhor cooperação respondendo em consciência depois de analisada cada questão.

Os inquéritos são anónimos pelo que não os devem assinar ou, de alguma maneira, marcar de modo a torná-los identificáveis.

No caso de engano a responder, não use corretor. Pinte totalmente o quadrado com a resposta errada e coloque o X no quadrado que elegeu como tendo a resposta correta.

Depois de preenchidos, os questionários devem ser entregues ao/à Professor/a titular de turma.

Gratos pela cooperação

António Santos

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

## Pais e Encarregados de Educação

### Grau de parentesco em relação ao aluno

Pai	Mãe	Avô	Avó	Outros (especifique)

### Idade

Até 25 anos	De 25 a 35 anos	De 35 a 45 anos	De 45 a 55 anos	Mais de 55 anos

### Situação profissional

Empregado	Desempregado	Reformado	Outra

### Escolaridade

Doutoramento Mestrado	Pós- graduação	Licenciatura	12º Ano	9º Ano	6º Ano	4º Ano	Sem escolaridade

Registe o número de filhos/educandos que estudam no Agrupamento de Escolas de Alvide

J1	EB1	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

**2 - A sua opinião sobre o ambiente pedagógico, filosofia de atuação, implementação e desenvolvimento das AEC no Agrupamento, comunicação e participação na escola.**

(nos quadros seguintes, deverá colocar um X na coluna que melhor expressar a sua opinião/experiência)

1. **Discordo totalmente;**
2. **Discordo;**
3. **Não concordo, nem discordo;**
4. **Concordo;**
5. **Concordo totalmente**

			1	2	3	4	5
<b>Ambiente Pedagógico</b>	1	O ambiente pedagógico da escola que o meu educando frequenta é bom e induz às aprendizagens.					
	2	Considero que existe um clima de boa relação e cooperação entre os professores titulares de turma e os professores das AEC na escola que o meu educando frequenta.					
	3	É notório que muitas das atividades da escola são organizadas conjuntamente pelos professores titulares e pelos professores das AEC e abordam os mesmos conteúdos curriculares mas de forma mais lúdica.					
	4	A escola do meu educando promove atividades com a colaboração ativa dos pais, quer nos tempos curriculares, quer nos tempos das AEC.					
	5	Os espaços da escola que o meu educando frequenta são adequados ao desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular oferecidas.					
<b>Filosofia de atuação</b>	6	Conheço as orientações programáticas para as Atividades do Programa de Enriquecimento Curricular publicadas pelo Ministério da Educação.					
	7	A escola informou-me sobre as linhas de orientação, programas e atividades propostas para as AEC em todas as áreas.					
	8	Fui informado/a sobre as regras de comportamento da escola para a sala de aula, refeitório, biblioteca e recreios.					
	9	Considero muito importantes os projetos transversais a todas as escolas do 1º ciclo que o Agrupamento implementou (Guardiões, Jornal, Filogeração).					
	10	Estou satisfeito com o corpo docente da turma que o meu educando frequenta e com as metodologias adotadas.					
	11	As minhas opiniões enquanto encarregado de educação sobre as atividades e a vida da escola foram ouvidas e consideradas tanto pelo professor titular como pelos professores das AEC.					
<b>AEC</b>	12	A decisão do meu educando frequentar as AEC foi minha.					
	13	A decisão do meu educando frequentar as AEC foi tomada depois de ouvir a opinião dele.					

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

	14	A decisão do meu educando frequentar as AEC prendeu-se sobretudo por estas assegurarem o tempo depois das aulas e assim a família conseguir compatibilizar os horários profissionais com os da escola.						
	15	A decisão do meu educando frequentar as AEC prendeu-se essencialmente na possibilidade que estas representam na abordagem/aprendizagem de áreas diversificadas como o Inglês e as Expressões.						
	16	Sinto que o meu educando está satisfeito e motivado por frequentar as AEC.						
	17	Pergunto com frequência ao meu educando e mostro interesse em acompanhar o seu trabalho nas AEC.						
	18	Estou satisfeito com o desenvolvimento das AEC na escola que o meu educando frequenta.						
	19	Todas as atividades disponibilizadas nas AEC têm interesse para a formação do aluno.						
	20	As AEC deveriam abranger outras áreas para além das que estão propostas.						
	21	O ensino do Inglês deveria fazer parte do currículo obrigatório do 1º ciclo (atividades curriculares).						
	22	As AEC devem funcionar exclusivamente depois das atividades curriculares.						
	23	As AEC deveriam funcionar intercaladas com o horário das atividades curriculares (horário flexibilizado).						
	24	Os tempos destinados a cada atividade das AEC são adequados.						
	25	O meu educando revela, geralmente, interesse e motivação por todas as atividades oferecidas pelas AEC e valoriza-as.						
	26	O meu educando manifesta, geralmente, mais interesse e motivação pelas áreas das expressões.						
	27	Geralmente, o meu educando revela cansaço depois das AEC.						
	28	O meu educando refere que gostaria de ter outras atividades.						
	29	Considero importante o contributo das aprendizagens feitas nas AEC no desenvolvimento/consolidação das matérias curriculares.						
	30	Na minha opinião, as AEC têm contribuído para a aprendizagem de outras matérias.						
	31	As AEC são um programa necessário nas escolas.						
	32	As AEC devem continuar no próximo ano letivo nos mesmos moldes em que funcionam este ano.						
	33	Julgo que o Agrupamento deveria alargar a oferta a outras atividades.						
	34	Considero o Apoio ao Estudo uma área importante para os alunos poderem consolidar conteúdos.						
	35	O Apoio ao Estudo deveria ser só utilizado para os alunos fazerem os trabalhos de casa e assim os libertar dessa tarefa em casa.						
	36	Noto que o meu educando tem um comportamento mais agitado durante as AEC.						
	37	O meu educando melhorou o seu aproveitamento em todas as áreas, desde que frequenta as AEC.						
Com unic	38	Foram criados e são usados canais de comunicação efetiva entre professores titulares de turma e das AEC e os pais e encarregados de educação.						

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

39	Enquanto encarregado de educação comunico essencialmente com o/a professor/a titular de turma para todos os assuntos relacionados com o meu educando.						
40	As minhas comunicações com a escola são feitas, sobretudo, através da caderneta escolar do meu educando.						
41	Enquanto encarregado de educação mantenho um bom relacionamento com os professores das AEC do meu educando e comunico diretamente com eles para tratar de assuntos relacionados com as mesmas.						
42	Para tratar de assuntos relacionados com a vida escolar do meu educando, comunico essencialmente com o coordenador da escola.						
43	Sou convocado para reuniões relativas a assuntos do meu educando pela coordenadora da escola.						
44	Para tratar de assuntos relacionados com as AEC, comunico com o coordenador de terreno das AEC da escola que o meu educando frequenta.						
45	Muitas das mensagens e recados que os professores me transmitem sobre o meu educando são-me dadas ao portão pela assistente operacional.						
46	A maior parte dos recados que quero transmitir sobre o meu educando aos professores são dados através da assistente operacional ao portão.						
47	Quando fui chamado/a à escola para tratar de assuntos relacionados com as AEC, foi para tomar conhecimento de problemas relacionados com o comportamento do meu educando.						
48	Participo em todas as reuniões para que sou convocado/a.						
49	Interesso-me ativamente pelo desempenho escolar do meu educando quer nos tempos curriculares, quer nas AEC.						
50	Participo, sempre que solicitado, em atividades na escola do meu educando, incluindo visitas de estudo, quer nos tempos curriculares, quer nos tempos das AEC.						

Muito obrigado pela sua colaboração.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

### **Anexo III – Inquérito por questionário quantitativo aos professores**

#### QUESTIONÁRIO

#### PROFESSORES

(Titulares de turma e de AEC)

Colega, destina-se o presente questionário à recolha de dados sobre a implementação, desenvolvimento e avaliação das estratégias pedagógicas adotadas pelo Agrupamento de Escolas de Alvide para as Atividades de Enriquecimento Curricular do 1º ciclo do Ensino Básico.

Os dados recolhidos serão utilizados para um estudo científico sobre a implementação das AEC no Agrupamento, ficando, com o seu preenchimento, expressa a autorização por parte do inquirido do seu uso para o efeito acima mencionado.

Solicita-se a sua melhor cooperação respondendo em consciência depois de analisada cada questão.

O inquérito é anónimo pelo que não o deve assinar ou, de alguma maneira, marcar de modo a torná-lo identificável.

No caso de engano a responder, não use corretor. Risque a resposta errada e coloque o X no quadrado correto.

Depois de preenchidos, os questionários devem ser entregues à Coordenadora de Escola.

Gratos pela cooperação

António Santos

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

## Professores

1 - Dados referentes ao(à) professor(a)

Professor titular de turma	Professor das AEC

Situação do(a) professor(a) titular de turma

Tipo de vínculo			Ano de leção			
Q.A.	Q.Z.P.	Contratado	1º	2º	3º	4º

Professor(a) de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)

ALE (Música)	ALE (Físico-desportivas)	ALE (Plásticas)	Ensino do Inglês

Género

Masculino	Feminino

Idade

Menos de 30 anos	De 30 a 40 anos	De 41 a 50 anos	Mais de 50 anos

Tempo de serviço em anos

Até 3	De 4 a 6	De 7 a 15	De 15 a 25	Mais de 25

Habilitações literárias

Bacharelato	Licenciatura	Pós graduação	Mestrado	Doutoramento

Lecionação, em anos, no Agrupamento de Escolas de Alvide

Já lectionei durante					Leciono há					
Anos	1	2	3	4	Anos	1	2	3	4	5

2 - A sua opinião sobre a implementação e desenvolvimento das AEC no Agrupamento. (deverá colocar um X na coluna que melhor expressar a sua opinião/experiência)

6. **Discordo totalmente;**

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

7. Discordo;
8. Não concordo, nem discordo;
9. Concordo;
10. Concordo totalmente

		1	2	3	4	5
Filosofia de ação/implementação	1	Conheço as orientações programáticas das Atividades de Enriquecimento Curricular publicadas pelo Ministério da Educação.				
	2	Foi-me transmitida (pela direção, coordenadores de estabelecimento ou coordenadores pedagógicos) a filosofia pedagógica do Agrupamento de Escolas de Alvide, cujo lema é <i>“Uma oferta educativa global de qualidade”</i> no que diz respeito à implementação e desenvolvimento das AEC e do conceito de escola a tempo inteiro.				
	3	A direção do Agrupamento proporciona, direta ou indiretamente, informação ou reuniões sobre a implementação, desenvolvimento e avaliação das AEC.				
Coordenação e gestão pedagógica	4	Participo em reuniões de discussão, programação e avaliação das AEC quer com os Professores da turma (titulares/AEC), quer no conselho de docentes, quer nas reuniões do Departamento do 1º ciclo e pré-escolar, quer com os parceiros, nomeadamente para a adoção e implementação de novas estratégias conjuntas.				
	5	Existe uma efetiva colaboração entre os professores titulares de turma e os professores das AEC na programação e desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular na escola em que leciono.				
	6	Os coordenadores de terreno das AEC são importantes enquanto interlocutores entre todos os professores para a coordenação conjunta das atividades da escola.				
Espaços/Material	7	Todos os recursos e espaços da escola (material pedagógico, didático e de desgaste, fotocopiadoras, quadros interativos, computadores, material desportivo, salas de apoio, biblioteca, pátios, arrumações, etc.) estão à inteira disposição de todo o corpo docente (titulares/AEC) para o desenvolvimento de todas as atividades programadas.				
	8	Os materiais disponibilizados aos docentes das AEC para o desenvolvimento das atividades são adequados e suficientes.				
	9	Os espaços da escola em que leciono são adequados ao desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular.				
	10	Ainda me sinto pouco à vontade em partilhar o meu espaço de sala de aula com outros professores.				

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Supervisão	11	A supervisão das AEC é apenas uma mera formalidade legal.					
	12	O tempo semanal destinado à supervisão é suficiente.					
	13	Sinto que me faltam competências na área da supervisão e avaliação pedagógica para fazer a supervisão das AEC.					
	14	Existe um efetivo interesse e colaboração do professor titular durante a supervisão das AEC.					
	15	O espaço da supervisão é aproveitado por ambos os professores para o planeamento e reforço de estratégias dirigidas à turma.					
	16	O registo escrito da supervisão constitui um instrumento de análise importante.					
Atividades	17	Todas as atividades disponibilizadas nas AEC têm interesse para a formação do aluno.					
	18	As AEC deveriam abranger outras áreas para além das que estão propostas.					
	19	O ensino do Inglês deveria fazer parte do currículo obrigatório do 1º ciclo (atividades curriculares).					
	20	As áreas de expressões (físico-motora, plástica e musical) das AEC constituem uma sobreposição ao currículo do 1º CEB.					
Horários/tempos	21	As AEC devem funcionar exclusivamente depois das atividades curriculares.					
	22	As AEC deveriam funcionar intercaladas com o horário das atividades curriculares (horário flexibilizado).					
	23	Os tempos destinados a cada atividade das AEC são adequados ao cumprimento dos objetivos previstos para este programa.					
	24	A duração diária das atividades é adequada ao nível etário dos alunos.					
	25	A distribuição semanal das atividades é adequada ao nível etário dos alunos.					
Avaliação das/nas AEC	26	A avaliação das AEC é um instrumento importante na medida em que, a partir dela, se pode aferir se os objetivos previstos no programa das AEC foram atingidos.					
	27	A avaliação qualitativa do desempenho dos alunos nas AEC deveria pautar-se pelos mesmos critérios da avaliação dos tempos curriculares.					
	28	A avaliação qualitativa do desempenho dos alunos nas AEC tal qual é feita, adequa-se à filosofia do programa.					
	29	É importante a redação dos relatórios reflexivos anuais sobre o desenrolar das atividades nas AEC durante o ano letivo.					
Comportamento/interesse	30	Os alunos revelam, geralmente, interesse e motivação por todas as atividades oferecidas pelas AEC.					
	31	Os alunos manifestam, geralmente, mais interesse e motivação pelas áreas das expressões.					
	32	A maior parte dos alunos refere que gostaria de ter outras atividades.					
	33	Os alunos revelam, geralmente, um bom comportamento durante o desenvolvimento de todas as atividades das AEC.					
	34	Os alunos revelam, geralmente, um bom comportamento só em algumas atividades das AEC.					
	35	Os alunos, na sua maioria, revelam cansaço durante as AEC.					

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Contributo das atividades	36	É importante o contributo das aprendizagens feitas nas AEC no desenvolvimento das matérias curriculares.					
	37	Todas as atividades desenvolvidas nas AEC têm interesse para a formação do aluno.					
	38	As AEC constituem realmente um enriquecimento do currículo do 1º ciclo.					
	39	As AEC contribuem para a indisciplina dos alunos durante as atividades curriculares.					
	40	As AEC são uma boa resposta para os tempos livres dos alunos.					
	41	Os alunos, no geral, valorizam as atividades que desenvolvem no âmbito das AEC.					
	42	O trabalho desenvolvido nas AEC é reconhecido pela escola.					
	43	As AEC têm contribuído para a diminuição do insucesso escolar.					
	44	Através das reuniões formais e informais, dos alunos e dos trabalhos conjuntos realizados, as AEC têm contribuído para a minha formação informal nas várias áreas.					
	45	As AEC têm contribuído para a mudança da minha postura e estratégias pedagógicas enquanto titular de turma.					
Apoio ao Estudo	46	O Apoio ao Estudo é um tempo aproveitado para consolidar matérias dadas na sala de aula.					
	47	O Apoio ao Estudo deve ser utilizado para a realização de trabalhos de casa.					
	48	O Apoio ao Estudo deveria ser dirigido somente aos alunos com dificuldades de aprendizagem.					
	49	O Apoio ao Estudo é utilizado essencialmente para ocupar os tempos livres dos alunos.					
	50	No Apoio ao Estudo os alunos beneficiam do acesso a todos os recursos da escola (computadores, biblioteca, jogos e material didático, etc.).					
	51	O espaço onde se desenvolve a atividade de Apoio ao Estudo é a mais adequada.					
	52	O apoio ao Estudo só deve ser desenvolvido pelo professor titular da turma.					

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Pessoal não Docente	53	O número de Assistentes Operacionais é adequado à dimensão da escola em que trabalho.					
	54	A Direção de Agrupamento envida todos os esforços para, em caso de falta, assegurar a permanência de Assistentes Operacionais nas EB1 recorrendo, se necessário, a deslocações de pessoal.					
	55	As Assistentes Operacionais cooperam de igual modo com os professores titulares e com os professores das AEC.					
Comunicação/Clima	56	Foram criados e são usados canais de comunicação efetiva entre professores titulares e professores das AEC.					
	57	Foram criados e são usados canais de comunicação efetiva entre professores (titulares/AEC) e os pais e encarregados de educação.					
	58	A comunicação entre coordenação, professores e pessoal não docente é efetiva e contínua.					
	59	Existe um clima saudável de discussão, partilha e implementação de estratégias entre Direção, Coordenações e Professores.					
	60	Existe um clima saudável de comunicação, partilha e cooperação entre professores titulares e professores das AEC.					
Relação Família/AEC	61	Todos os atores (coordenadores, pessoal docente e pessoal não docente) se sentem parte integrante da comunidade escolar em que estão inseridos e têm a noção de que o seu bom desempenho representa uma mais-valia para o sucesso da mesma.					
	62	Os encarregados de educação mostram interesse em acompanhar o trabalho feito nas AEC.					
	63	Os encarregados de educação mantêm um bom relacionamento com os professores das AEC.					
	64	Os encarregados de educação manifestaram interesse pela oferta de outras atividades.					
	65	Uma parte dos encarregados de educação acha que as AEC são uma boa solução para a compatibilização dos seus horários com os da escola.					

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

**3 - A sua opinião sobre a conceção, implementação e influência das estratégias pedagógicas adotadas para as AEC sob o lema “uma oferta educativa global de qualidade” tendo em conta a filosofia integradora do Agrupamento no que diz respeito ao conceito de “escola a tempo inteiro”.**

(deverá colocar um X na coluna que melhor expressar a sua opinião)

Legenda:

1. Nada Importante;
2. Pouco Importante;
3. Importante;
4. Muito Importante;
5. Extremamente Importante;

Ano Letivo	Nº	Estratégia	1	2	3	4	5
2007/2008	1	Adoção e difusão pelo corpo docente do conceito “Uma oferta educativa global e de qualidade”.					
	2	Substituição do termo “monitor” das AEC pelo de “professor” das AEC em todas as escolas.					
	3	Presença, em cada escola, de todo o corpo docente (titulares/AEC) e não docente na reunião de apresentação do ano letivo aos pais e encarregados de educação.					
	4	Inscrição na globalidade das atividades (enquanto um todo) e não por atividade avulsa.					
	5	Inclusão de um capítulo sobre as AEC nos PCT e referências à interação conjunta noutros capítulos.					
	6	Reelaboração e implementação da ficha trimestral de avaliação dos alunos com a integração da avaliação das AEC como parte integrante da mesma.					
	7	Aberta a presença aos Coordenadores Pedagógicos das AEC nos conselhos de docentes de cada escola.					
	8	Incentivada a realização de reuniões de avaliação trimestral dos alunos entre professores titulares e professores das AEC, ainda que de modo informal.					
	9	Implementação de reuniões intercalares de monitorização e avaliação do programa das AEC entre a Direção de Agrupamento e os Parceiros, todos os trimestres.					

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

2008/2009	10	Embora sem carácter obrigatório, é aberta e incentivada a presença no conselho de docentes a todos os professores das AEC que nele desejem participar.					
	11	Reuniões de início e fim de ano letivo com Coordenadores Pedagógicos das AEC e Coordenadores de escola.					
	12	Implementação do conceito: “uma só escola”, no que diz respeito a recursos físicos e didáticos disponíveis, universalizando o seu uso e passando o material de desgaste a ser disponibilizado a todo o corpo docente pela escola.					
	13	Incentivado o reforço das reuniões informais entre professores das AEC e professores titulares para troca de informações sobre estratégias, conteúdos, operacionalização, turma e alunos.					
	14	Incentivado o reforço dos momentos de reunião informal dos Coordenadores de terreno com os Coordenadores de estabelecimento.					
	15	Aberta à participação dos professores das AEC na visita de estudo de dois dias dos alunos do 4ºano.					
2009/2010	16	Aberto Conselho de Departamento do 1º ciclo e Pré-escolar aos Coordenadores das AEC e CASE.					
	17	Início das discussões reflexivas em sede de Conselho de Departamento com todo o corpo docente, Parceiros e CMC sobre o conceito de supervisão das AEC no Agrupamento e necessidade de criação de ficha de registo.					
	18	Parceiros das AEC e Associações de Pais convidados a colaborarem na elaboração do PAA de cada estabelecimento.					
	19	Trabalho conjunto entre Direção e Parceiros no sentido de domiciliar corpo docente das AEC em cada estabelecimento.					

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

2010/2011	20	A sumariação de todas as atividades (Curriculares, AEC, EMRC, Apoio ao Estudo, Terapia da Fala, Ensino Especial), passam a ser feitas no livro de ponto da turma, bem como o registo das faltas dos alunos a todas as atividades.					
	21	Convite aos Coordenadores Pedagógicos das AEC para participação na reunião de boas vindas aos docentes do 1º ciclo e Pré-escolar no início do ano letivo, na Sede de Agrupamento.					
	22	Introdução do registo de supervisão das AEC no Agrupamento.					
	23	Reformulação dos critérios de avaliação na ficha trimestral de avaliação dos alunos.					
	24	Convite alargado aos Coordenadores Pedagógicos das AEC e Coordenadores de terreno de cada escola para o jantar convívio de Natal do Agrupamento.					
	25	Pedido da Direção para a colaboração mais ativa por parte dos Coordenadores Pedagógicos, Coordenadores de terreno, professores das AEC e Associações de Pais na planificação do PAA de cada estabelecimento.					
	26	Articulação entre os professores da Atividade Físico-motora das AEC e os professores de Educação Física da Sede de Agrupamento na organização e realização de um evento desportivo entre os alunos do 4º e 5º ano, promotor da interação e integração.					
	27	Apoio dos professores da Atividade Físico-motora das AEC, em atividades selecionadas, aos professores estagiários de Educação Física da Sede de Agrupamento.					
	28	Integração dos professores das AEC no Projeto Comenius submetido em 2011.					
	29	Participação/colaboração dos professores das AEC e Associações de Pais no projeto do jornal do 1ºCiclo e Pré-escolar.					
2011/2012	30	Introdução de tempos formais para reuniões de discussão sobre a avaliação trimestral de turma no 1º ciclo com a presença de todo o corpo docente interveniente na turma (professor titular, professores das AEC, professor do ensino especial, professor do apoio educativo, professor de EMRC e terapeuta da fala).					

Obrigado pela colaboração.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

## **Anexo IV - Inquérito por questionário quantitativo aos coordenadores**

### QUESTIONÁRIO

#### COORDENADORES

(de Escola, Pedagógicos das AEC, de Terreno das AEC)

Colega, destina-se o presente questionário à recolha de dados sobre a implementação, desenvolvimento, coordenação e avaliação das estratégias pedagógicas adotadas pelo Agrupamento de Escolas de Alvide para as Atividades de Enriquecimento Curricular do 1º ciclo do Ensino Básico.

Os dados recolhidos serão utilizados para um estudo científico sobre a implementação das AEC no Agrupamento, ficando, com o preenchimento, expressa a autorização por parte do inquirido do seu uso para o efeito acima mencionado.

Solicita-se a sua melhor cooperação respondendo em consciência depois de analisada cada questão.

O inquérito é anónimo pelo que não o deve assinar ou, de alguma maneira, marcar de modo a torná-lo identificável.

No caso de engano a responder, não use corretor. Risque a resposta errada e coloque o X no quadrado correto.

Depois de preenchidos, os questionários devem ser entregues à Direção de Agrupamento.

Gratos pela cooperação

António Santos

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

### Coordenadores

1 - Dados referentes ao(à) Coordenador(a)

Coordenador de Escola	Coordenador Pedagógico das AEC	Coordenador de Terreno das AEC

Situação do(a) Coordenador(a) de Escola

Tipo de vínculo		
Q.A.	Q.Z.P.	Contratado

Género

Masculino	Feminino

Idade

Menos de 30 anos	De 30 a 40 anos	De 41 a 50 anos	Mais de 50 anos

Tempo de serviço em anos

Até 3	De 4 a 6	De 7 a 15	De 15 a 25	Mais de 25

Habilitações literárias

Bacharelato	Licenciatura	Pós graduação	Mestrado	Doutoramento

Coordenação, em anos, no Agrupamento de Escolas de Alvide

Coordeno a Escola há						Coordeno as AEC há					
Anos	1	2	3	4	5	Anos	1	2	3	4	5

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

2 - A sua opinião sobre a implementação e desenvolvimento das AEC no Agrupamento. (deverá colocar um X na coluna que melhor expressar a sua opinião/experiência

6. Discordo totalmente;
7. Discordo;
8. Não concordo, nem discordo;
9. Concordo;
10. Concordo totalmente

			1	2	3	4	5
Filosofia de ação/implementação	1	Conheço e trabalho segundo as orientações programáticas das Atividades de Enriquecimento Curricular publicadas pelo Ministério da Educação e os princípios de integração pedagógica formulados pela Câmara Municipal de Cascais no Acordo de Colaboração.					
	2	A filosofia pedagógica do Agrupamento de Escolas de Alvide, cujo lema é <i>“Uma oferta educativa global de qualidade”</i> no que diz respeito à implementação e desenvolvimento das AEC e do conceito de escola a tempo inteiro, revelou-se essencial para o sucesso da integração das AEC na escola que coordeno.					
	3	A direção do Agrupamento proporciona ou promove, direta ou indiretamente, informação e reuniões sobre as estratégias adotadas na implementação, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação das AEC, nomeadamente entre coordenadores de escolas, entidade promotora e parceiros.					
Coordenação e gestão pedagógica	4	Promovo reuniões de discussão, programação, acompanhamento e avaliação das AEC quer com os Professores das turmas (titulares/AEC) da escola que coordeno, quer no conselho de docentes, quer nas reuniões do Departamento do 1º ciclo e pré-escolar, quer com os parceiros, nomeadamente para a adoção e implementação de novas estratégias conjuntas.					
	5	Promovo espaços de efetiva reflexão e colaboração entre os professores titulares de turma e os professores das AEC para a programação e desenvolvimento das AEC na escola que coordeno.					
	6	Promovo reuniões (formais/informais) entre mim e o coordenador de terreno das AEC/Coordenador da escola para a implementação, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação conjunta das estratégias adotadas e das atividades realizadas ou a realizar na escola que coordeno.					
	7	Os professores das AEC sentem-se parte integrante do corpo docente da escola e têm a noção de que a sua contribuição representa uma mais-valia para a oferta educativa da escola e aprendizagens dos alunos.					
	8	A figura de Coordenador de terreno em cada escola personifica um elo muito importante na cadeia de coordenação e ligação entre atores e tempos curriculares e não curriculares.					
	9	As entidades Parceiras promovem com frequência ações de formação para os seus professores.					
	10	Sinto que faltam tempos mensais formais de reunião entre todos os intervenientes (Coordenadores, professores titulares, professores das AEC).					
Espaços/Material	11	Todos os recursos e espaços da escola (material pedagógico, didático e de desgaste, fotocopiadoras, quadros interativos, computadores, material desportivo, salas de apoio, biblioteca, pátios, arrumações, etc.) estão à inteira disposição de todo o corpo docente (titulares/AEC) para o desenvolvimento de todas as atividades programadas.					

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

	12	Os materiais disponibilizados aos docentes das AEC para o desenvolvimento das atividades são adequados e suficientes.					
	13	Os espaços da escola são adequados ao desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular.					

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Supervisão	14	A supervisão das AEC é apenas uma mera formalidade legal.						
	15	O tempo semanal destinado à supervisão é suficiente.						
	16	Sinto que me faltam competências na área da supervisão e avaliação pedagógica para poder orientar melhor os professores titulares/professores das AEC.						
	17	Motivo o professor titular de turma/professor das AEC a privilegiar os tempos de supervisão das AEC só como tempos de avaliação pedagógica do professor das AEC.						
	18	Motivo o professor titular de turma/professor das AEC a privilegiar os tempos de supervisão das AEC também como tempos de partilha, cooperação e articulação pedagógica.						
	19	Na escola onde coordeno, o espaço da supervisão também é aproveitado por ambos os professores para o planeamento e reforço de estratégias dirigidas à turma.						
	20	O registo escrito da supervisão constitui um instrumento de análise importante, com indicadores relevantes nomeadamente para a prevenção/remediação de situações problemáticas e elaboração de relatórios finais.						
Áreas das Atividades	21	Todas as atividades disponibilizadas nas AEC têm interesse para a formação do aluno.						
	22	As AEC deveriam abranger outras áreas para além das que estão propostas.						
	23	O ensino do Inglês deveria fazer parte do currículo obrigatório do 1º ciclo (atividades curriculares).						
	24	As áreas de expressões (físico-motora, plástica e musical) das AEC constituem uma sobreposição ao currículo do 1º CEB.						
Horários/tempos	25	As AEC devem funcionar exclusivamente depois das atividades curriculares.						
	26	As AEC deveriam funcionar intercaladas com o horário das atividades curriculares (horário flexibilizado).						
	27	Os tempos destinados a cada atividade das AEC são adequados ao cumprimento dos objetivos previstos para este programa.						
	28	A duração diária das atividades é adequada ao nível etário dos alunos.						
	29	A distribuição semanal das atividades é adequada ao nível etário dos alunos.						
Avaliação das/nas AEC	30	A avaliação das AEC é um instrumento importante na medida em que, a partir dela, se pode aferir se os objetivos previstos no programa das AEC foram atingidos.						
	31	A avaliação qualitativa do desempenho dos alunos nas AEC deveria pautar-se pelos mesmos critérios da avaliação dos tempos curriculares.						
	32	A avaliação qualitativa do desempenho dos alunos nas AEC tal qual é feita, adequa-se à filosofia do programa.						
	33	É importante a redação dos relatórios reflexivos anuais sobre o desenrolar das atividades nas AEC durante o ano letivo.						

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Comportamento/interesse	34	Os alunos revelam, geralmente, interesse e motivação por todas as atividades oferecidas pelas AEC.					
	35	Os alunos manifestam, geralmente, mais interesse e motivação pelas áreas das expressões.					
	36	A maior parte dos alunos refere que gostaria de ter outras atividades.					
	37	Os alunos revelam, geralmente, um bom comportamento durante o desenvolvimento de todas as atividades das AEC.					
	38	Os alunos revelam, geralmente, um bom comportamento só em algumas atividades das AEC.					
	39	Os alunos, na sua maioria, revelam cansaço durante as AEC.					
Contributo das atividades	40	É importante o contributo das aprendizagens feitas nas AEC no desenvolvimento das matérias curriculares.					
	41	Todas as atividades desenvolvidas nas AEC têm interesse para a formação do aluno.					
	42	As AEC constituem realmente um enriquecimento do currículo do 1º ciclo.					
	43	As AEC contribuem para a indisciplina dos alunos durante as atividades curriculares.					
	44	As AEC são uma boa resposta para os tempos livres dos alunos.					
	45	Os alunos, no geral, valorizam as atividades que desenvolvem no âmbito das AEC.					
	46	O trabalho desenvolvido nas AEC é reconhecido pela escola.					
	47	As AEC têm contribuído para a diminuição do insucesso escolar.					
Apoio ao Estudo	48	Através das reuniões, formais e informais, dos alunos e dos trabalhos conjuntos realizados, posso afirmar que as AEC têm contribuído para a minha formação informal nas várias áreas.					
	49	O Apoio ao Estudo é um tempo aproveitado para consolidar matérias dadas na sala de aula.					
	50	O Apoio ao Estudo deve ser utilizado para a realização de trabalhos de casa.					
	51	O Apoio ao Estudo deveria ser dirigido somente aos alunos com dificuldades de aprendizagem.					
	52	O Apoio ao Estudo é utilizado essencialmente para ocupar os tempos livres dos alunos.					
	53	No Apoio ao Estudo os alunos beneficiam do acesso a todos os recursos da escola (computadores, biblioteca, jogos e material didático, etc.).					
	54	O espaço onde se desenvolve a atividade de Apoio ao Estudo é a mais adequada.					
55	O apoio ao Estudo só deve ser desenvolvido pelo professor titular da turma.						

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Comunicação/Clima	56	Foram criados e são usados canais de comunicação efetivos e constantes entre a Direção de Agrupamento e as Coordenações (escola e pedagógicas).					
	57	Foram criados e são usados canais de comunicação efetivos e constantes entre Coordenações (escola, pedagógica e de terreno).					
	58	Foram criados e são usados canais de comunicação efetiva entre professores titulares e professores das AEC.					
	59	Foram criados e são usados canais de comunicação efetiva entre professores (titulares/AEC) e os pais e encarregados de educação.					
	60	A comunicação entre coordenação, professores e pessoal não docente é efetiva e contínua.					
	61	Existe um clima saudável de discussão, cooperação e partilha de ideias entre a Direção e os parceiros.					
	62	Existe um clima saudável de discussão, partilha e implementação de estratégias entre Direção, Coordenações e Professores.					
	63	Existe um clima saudável de comunicação, partilha e cooperação entre professores titulares e professores das AEC.					
	64	Todos os atores (coordenadores, pessoal docente e pessoal não docente) se sentem parte integrante da comunidade escolar em que estão inseridos e têm a noção de que o seu bom desempenho representa uma mais-valia para o sucesso da mesma.					
Pessoal não Docente	65	O número de Assistentes Operacionais é adequado à dimensão da escola em que trabalho.					
	66	A Direção de Agrupamento envida todos os esforços para, em caso de falta, assegurar a permanência de Assistentes Operacionais nas EB1 recorrendo, se necessário, a deslocações de pessoal.					
	67	Promovo reuniões regulares (formais/informais) com as assistentes Operacionais sobre assuntos e atuações quer nos tempos curriculares, quer nos tempos das AEC.					
	68	As Assistentes Operacionais cooperam de igual modo com os professores titulares e com os professores das AEC.					
Relação Família/AEC	69	Promovo reuniões com os encarregados de educação especificamente para tratar de assuntos relacionados com as AEC.					
	70	Os encarregados de educação mostram interesse em acompanhar o trabalho feito nas AEC.					
	71	Os encarregados de educação mantêm um bom relacionamento com os professores das AEC.					
	72	Os encarregados de educação manifestaram interesse pela oferta de outras atividades.					
	73	Uma parte dos encarregados de educação acha que as AEC são uma boa solução para a compatibilização dos seus horários com os da escola.					

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

**3 - A sua opinião sobre a conceção, implementação e influência das estratégias pedagógicas adotadas para as AEC sob o lema “uma oferta educativa global de qualidade” tendo em conta a filosofia integradora do Agrupamento no que diz respeito ao conceito de “escola a tempo inteiro”.**

(deverá colocar um X na coluna que melhor expressar a sua opinião)

Legenda:

- 11. Nada Importante;
- 12. Pouco Importante;
- 13. Importante;
- 14. Muito Importante;
- 15. Extremamente Importante;

Ano Letivo	Nº	Estratégia	1	2	3	4	5
2007/2008	1	Adoção e difusão pelo corpo docente do conceito “Uma oferta educativa global e de qualidade”.					
	2	Substituição do termo “monitor” das AEC pelo de “professor” das AEC em todas as escolas.					
	3	Presença, em cada escola, de todo o corpo docente (titulares/AEC) e não docente na reunião de apresentação do ano letivo aos pais e encarregados de educação.					
	4	Inscrição na globalidade das atividades (enquanto um todo) e não por atividade avulsa.					
	5	Inclusão de um capítulo sobre as AEC nos PCT e referências à interação conjunta noutros capítulos.					
	6	Reelaboração e implementação da ficha trimestral de avaliação dos alunos com a integração da avaliação das AEC como parte integrante da mesma.					
	7	Aberta a presença aos Coordenadores Pedagógicos das AEC nos conselhos de docentes de cada escola.					
	8	Incentivada a realização de reuniões de avaliação trimestral dos alunos entre professores titulares e professores das AEC, ainda que de modo informal.					
	9	Implementação de reuniões intercalares de monitorização e avaliação do programa das AEC entre a Direção de Agrupamento e os Parceiros, todos os trimestres.					

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

2008/2009	10	Embora sem carácter obrigatório, é aberta e incentivada a presença no conselho de docentes a todos os professores das AEC que nele desejem participar.					
	11	Reuniões de início e fim de ano letivo com Coordenadores Pedagógicos das AEC e Coordenadores de escola.					
	12	Implementação do conceito: “uma só escola”, no que diz respeito a recursos físicos e didáticos disponíveis, universalizando o seu uso e passando o material de desgaste a ser disponibilizado a todo o corpo docente pela escola.					
	13	Incentivado o reforço das reuniões informais entre professores das AEC e professores titulares para troca de informações sobre estratégias, conteúdos, operacionalização, turma e alunos.					
	14	Incentivado o reforço dos momentos de reunião informal dos Coordenadores de terreno com os Coordenadores de estabelecimento.					
	15	Aberta à participação dos professores das AEC na visita de estudo de dois dias dos alunos do 4ºano.					
2009/2010	16	Aberto Conselho de Departamento do 1º ciclo e Pré-escolar aos Coordenadores das AEC e CASE.					
	17	Início das discussões reflexivas em sede de Conselho de Departamento com todo o corpo docente, Parceiros e CMC sobre o conceito de supervisão das AEC no Agrupamento e necessidade de criação de ficha de registo.					
	18	Parceiros das AEC e Associações de Pais convidados a colaborar na elaboração do PAA de cada estabelecimento.					
	19	Trabalho conjunto entre Direção e Parceiros no sentido de domiciliar corpo docente das AEC em cada estabelecimento.					

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

2010/2011	20	A sumariação de todas as atividades (Curriculares, AEC, EMRC, Apoio ao Estudo, Terapia da Fala, Ensino Especial), passam a ser feitas no livro de ponto da turma, bem como o registo das faltas dos alunos a todas as atividades.					
	21	Convite aos Coordenadores Pedagógicos das AEC para participação na reunião de boas vindas aos docentes do 1º ciclo e Pré-escolar no início do ano letivo, na Sede de Agrupamento.					
	22	Introdução do registo de supervisão das AEC no Agrupamento.					
	23	Reformulação dos critérios de avaliação na ficha trimestral de avaliação dos alunos.					
	24	Convite alargado aos Coordenadores Pedagógicos das AEC e Coordenadores de terreno de cada escola para o jantar convívio de Natal do Agrupamento.					
	25	Pedido da Direção para a colaboração mais ativa por parte dos Coordenadores Pedagógicos, Coordenadores de terreno, professores das AEC e Associações de Pais na planificação do PAA de cada estabelecimento.					
	26	Articulação entre os professores da Atividade Físico-motora das AEC e os professores de Educação Física da Sede de Agrupamento na organização e realização de um evento desportivo entre os alunos do 4º e 5º ano, promotor da interação e integração.					
	27	Apoio dos professores da Atividade Físico-motora das AEC, em atividades selecionadas, aos professores estagiários de Educação Física da Sede de Agrupamento.					
	28	Integração dos professores das AEC no Projeto Comenius submetido em 2011.					
	29	Participação/colaboração dos professores das AEC e Associações de Pais no projeto do jornal do 1ºCiclo e Pré-escolar.					
2011/2012	30	Introdução de tempos formais para reuniões de discussão sobre a avaliação trimestral de turma no 1º ciclo com a presença de todo o corpo docente interveniente na turma (professor titular, professores das AEC, professor do ensino especial, professor do apoio educativo, professor de EMRC e terapeuta da fala).					

Obrigado pela colaboração.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

## **Anexo V - Inquérito por questionário quantitativo aos assistentes operacionais**

### QUESTIONÁRIO

#### ASSISTENTES OPERACIONAIS

Cara Assistente Operacional,

Destina-se o presente questionário à recolha de dados de opinião sobre o desenrolar das atividades curriculares e extracurriculares e canais de comunicação na escola em que desenvolve as suas funções.

Os dados recolhidos serão utilizados para um estudo científico sobre a implementação das AEC no Agrupamento, ficando, com o preenchimento e entrega, expressa a autorização, por parte do inquirido, do seu uso para o efeito acima mencionado.

Solicita-se a sua melhor cooperação respondendo em consciência depois de analisada cada questão.

O inquérito é anónimo pelo que não o deve assinar ou, de alguma maneira, marcar de modo a torná-lo identificável.

No caso de engano a responder, não use corretor. Pinte totalmente o quadrado com a resposta errada e coloque o X no quadrado que elegeu como tendo a resposta correta.

Depois de preenchidos, os questionários devem ser entregues à Coordenadora de Escola.

Gratos pela cooperação

António Santos

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

### Assistentes Operacionais EB1

#### Idade

Até 25 anos	De 25 a 35 anos	De 35 a 45 anos	De 45 a 55 anos	Mais de 55 anos

#### Situação profissional

Do quadro	Outra

#### Escolaridade

12º Ano	9º Ano	6º Ano	4º Ano	Outra

#### Tempo de serviço nas funções

De 1 a 2 anos	De 3 a 5 anos	De 5 a 10 anos	Mais de 10 anos

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

**2 - A sua opinião sobre o ambiente pedagógico, filosofia de atuação, implementação e desenvolvimento das AEC no Agrupamento, comunicação e participação na escola.**

(nos quadros seguintes, deverá colocar um X na coluna que melhor expressar a sua opinião/experiência)

1. **Discordo totalmente;**
2. **Discordo;**
3. **Não concordo, nem discordo;**
4. **Concordo;**
5. **Concordo totalmente**

			1	2	3	4	5
<b>Ambiente Pedagógico</b>	1	O ambiente da escola em que trabalho é bom e motiva-nos para o exercício das nossas funções.					
	2	Existe um clima de boa relação e cooperação entre todos os professores e assistentes operacionais.					
	3	Contribuo sempre que solicitada para a realização das atividades da escola.					
	4	Gosto de trabalhar com crianças destas idades.					
	5	Gosto de trabalhar na escola onde estou colocada.					
	6	Os espaços da escola são adequados ao desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular oferecidas.					
<b>Filosofia de atuação</b>	7	Foi-me transmitida (pela direção ou coordenadora de estabelecimento) a filosofia pedagógica do Agrupamento de Escolas de Alvide, cujo lema é “ <i>Uma oferta educativa global de qualidade</i> ” no que diz respeito à implementação e desenvolvimento das AEC e do conceito de escola a tempo inteiro.					
	8	Conheço as minhas funções e os objetivos que me foram propostos alcançar.					
	9	Fui informada sobre as regras de comportamento da escola para a sala de aula, refeitório, biblioteca e recreios.					
	10	Considero muito importantes e dou o meu contributo aos projetos transversais a todas as escolas do 1º ciclo que o Agrupamento implementou (Guardiões, Jornal, Filogeração).					
	11	O meu trabalho e as minhas funções são respeitados tanto pelos professores titulares como pelos professores das AEC.					
	12	O meu trabalho e as minhas funções são respeitados pelos alunos.					
	13	O meu trabalho e as minhas funções na escola também passam por tarefas de colaboração com a coordenadora, como por exemplo, entregar e controlar o material requisitado pelos professores, entregar aos professores e controlar o leite escolar e avisar a coordenadora quando os stocks devem ser repostos.					
14	As minhas opiniões sobre as atividades e a vida da escola são ouvidas e consideradas por todos.						
<b>AEC</b>	15	Considero as AEC uma oferta formativa importante para os alunos.					
	16	Nos intervalos, os alunos têm o mesmo comportamento tanto nos tempos curriculares como nas AEC.					
	17	Tenho mais dificuldade em controlar os alunos nos intervalos das AEC que nos intervalos dos tempos curriculares.					
	18	Em geral, os alunos são mais agitados e barulhentos durante as atividades das AEC que durante as atividades curriculares.					

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

	19	Em minha opinião os alunos gostam e interessam-se pelas atividades que desenvolvem nas AEC.						
	20	O número de assistentes operacionais da escola é suficiente.						
	21	Colaboro de igual modo tanto com os professores titulares como com os professores das AEC.						
	22	Em geral, as AEC deixam os espaços das salas e campos arrumados e limpos.						
	23	Quase todos os dias há encarregados de educação e pais a virem buscar os/as filhos/as depois das 17h45.						
Comunicação/Participação	24	A coordenadora da escola reúne-se frequentemente comigo e com as minhas colegas para nos informar sobre as atividades e o trabalho a realizar.						
	25	Para qualquer assunto de trabalho, comunico diretamente com a coordenadora da escola.						
	26	Para assuntos relacionados com as AEC, comunico diretamente com o coordenador de terreno das AEC.						
	27	Para assuntos pontuais relacionados com os alunos, comunico diretamente quer com os professores titulares, quer com os professores das AEC.						
	28	Quer no acolhimento, quer na entrega dos alunos aos pais, é frequente receber pequenas mensagens ou recados dos pais, para dar aos professores e coordenadora, relativos ao/à aluno/a.						
	29	Quer no acolhimento quer na entrega dos alunos aos pais, é frequente dar pequenas mensagens ou recados, dos professores e coordenadora, relativos aos/às alunos/as.						
	30	Tanto os professores e coordenadora, quanto os pais, que me pedem para transmitir os recados fazem-no mais pela proximidade que tenho com ambas as partes do que pela obrigação das minhas funções.						
	31	Sinto que tenho acesso à Direção do Agrupamento caso tenha necessidade imperativa de o fazer.						
	32	A Direção do Agrupamento convoca as assistentes operacionais para reuniões anuais de rotina onde são dadas informações sobre as nossas funções, pedidas e discutidas as nossas opiniões e pareceres.						

Muito obrigado pela sua colaboração.

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

## **Anexo VI - Inquérito por questionário qualitativo à direção**

Ao Diretor do Agrupamento de Escolas de Alvide

Exmo. Sr. Diretor

Como é do conhecimento de V. Exa., sou aluno do curso de doutoramento em ciências da educação no ramo “A Investigação Educativa no Âmbito Didático” da Universidade de Huelva em Espanha.

O meu objeto de estudo prende-se com a problemática da Escola a Tempo Inteiro (ETI), com especial incidência nas atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1º ciclo do ensino básico.

Enquanto professor do 1º ciclo e trabalhando num Agrupamento de Escolas que manifestou, desde a sua formação, uma grande sensibilidade para um desenvolvimento integrado das AEC nas suas escolas, fez todo o sentido, tanto para mim, quanto para a minha diretora de tese professora doutora Jerónima Ipland Garcia, focar a minha investigação na implementação das AEC e no trabalho que o Agrupamento em que exerço desenvolveu durante os primeiros seis anos na gestão e desenvolvimento das mesmas e dos meios e estratégias que utilizou para o efeito.

O meu objeto de estudo tem por tema “A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais” e pretende ser uma análise exaustiva, tanto quanto possível, das estratégias implementadas, sua aceitação, eficácia e resultados.

Para o efeito, serão aplicados diversos questionários aos atores envolvidos no terreno (alunos, professores titulares de turma e das AEC, coordenadores de escola e coordenadores das AEC, pessoal não docente e pais e encarregados de educação) e também às entidades com responsabilidades na promoção, implementação e gestão das atividades.

O testemunho dos parceiros é um instrumento vital e insubstituível para a investigação. Nesse sentido, elaborei questionários a todos os parceiros envolvidos: Diretor do Agrupamento, Câmara Municipal, Cooperativa TorreGuia e Associação Cultural Sete Ofícios.

Gostaria muito que V. Exa. pudesse tirar algum do seu tempo para colaborar neste meu estudo, contribuindo com a sua válida, visada e enriquecedora opinião sobre o objeto em pesquisa. Para o efeito, anexo a este pedido o seu questionário.

Grato pela colaboração, encontro-me ao dispor para qualquer informação adicional que necessitar.

António José P. Santos

967 630 630

[a.j.p.santos@sapo.pt](mailto:a.j.p.santos@sapo.pt)

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Nº	Dimensões	Questões	Respostas
1	A constituição do Agrupamento e os programas das AEC e CASE	Como encarou a Comissão Instaladora Provisória a inclusão do Pré-escolar e Primeiro e Segundo ciclos na vida de uma escola até então Secundária com Terceiro ciclo?	
		Em relação aos programas das AEC e CASE, que decisões tomou a CIP quanto à sua oferta e implementação? Porquê?	
2	Implementação das estratégias pedagógicas no desenvolvimento das AEC	Sei que o Agrupamento de Escolas de Alvide implementou, desde a sua constituição, uma série de estratégias pedagógicas diferenciadas no desenvolvimento das AEC. Pode explicar que estratégias são, como foram introduzidas, a quem se destinam, que objetivos pretendiam alcançar com a sua implementação e que resultados alcançaram até agora?	
3	O envolvimento da Direção no planeamento, realização e avaliação do programa das AEC	Que papel tem a Direção nas principais fases do programa das AEC: planeamento, realização e avaliação?	
		Qual a sua opinião sobre a participação da Direção do Agrupamento, até agora, na intervenção no programa das AEC?	
4	O trabalho com os parceiros	Explique a relação que a Direção do agrupamento mantém com a Entidade Promotora do programa das AEC, a Câmara municipal de Cascais?	
		Explique a relação entre a Direção do Agrupamento e os parceiros responsáveis pela realização das AEC no terreno?	
5	O trabalho com o corpo docente	Que trabalho realizou a Direção do Agrupamento com o corpo docente das EB1, nomeadamente no que à implementação das estratégias pedagógicas diferenciadas no programa das AEC diz respeito?	
		Como caracteriza a resposta do corpo docente?	
6	A relação com as famílias e encarregados de educação	Que tipo de relação tem a Direção com pais e encarregados de educação?	
		Enquanto Diretor, que procedimentos implementou para os pais e encarregados de educação que solicitam resolver questões/problemas ao nível da direção, somente relacionadas com as AEC? Porquê?	
7	A visão geral do Agrupamento e sua avaliação sobre implementação das estratégias pedagógicas nas AEC.	Passados seis anos sobre a constituição do Agrupamento que balanço faz do desenvolvimento das AEC nas suas EB1?	
		Quais considera terem sido as medidas/estratégias implementadas mais importantes e que mais-valias acrescentaram no desenrolar das AEC?	

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

		Está satisfeito com os resultados alcançados?	
		Partindo dos resultados alcançados, acha que alcançou um nível de satisfação alto ou ainda há, em sua opinião, terreno para melhorar? Se sim, em quê?	
<b>8</b>	Planos e pretensões futuras.	Pretende seguir a mesma linha de orientação na gestão futura das AEC?	

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

## **Anexo VII - Inquérito por questionário qualitativo à Câmara Municipal de Cascais**

Ao Diretor do Departamento de Educação

Câmara Municipal de Cascais

Exmo. Sr. Diretor

Como é do conhecimento de V. Exa., sou aluno do curso de doutoramento em ciências da educação no ramo “A Investigação Educativa no Âmbito Didático” da Universidade de Huelva em Espanha.

O meu objeto de estudo prende-se com a problemática da Escola a Tempo Inteiro (ETI), com especial incidência nas atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1º ciclo do ensino básico.

Enquanto professor do 1º ciclo e trabalhando num Agrupamento de Escolas que manifestou, desde a sua formação, uma grande sensibilidade para um desenvolvimento integrado das AEC nas suas escolas, fez todo o sentido, tanto para mim, quanto para a minha diretora de tese professora doutora Jerónima Ipland Garcia, focar a minha investigação na implementação das AEC e no trabalho que o Agrupamento em que exerço desenvolveu durante os primeiros seis anos na gestão e desenvolvimento das mesmas e dos meios e estratégias que utilizou para o efeito.

O meu objeto de estudo tem por tema “A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais” e pretende ser uma análise exaustiva, tanto quanto possível, das estratégias implementadas, sua aceitação, eficácia e resultados.

Para o efeito, serão aplicados diversos questionários aos atores envolvidos no terreno (alunos, professores titulares de turma e das AEC, coordenadores de escola e coordenadores das AEC, pessoal não docente e pais e encarregados de educação) e também às entidades com responsabilidades na promoção, implementação e gestão das atividades.

O testemunho dos parceiros é um instrumento vital e insubstituível para a investigação. Nesse sentido, elaborei questionários a todos os parceiros envolvidos: Diretor do Agrupamento, Câmara Municipal, Cooperativa TorreGuia e Associação Cultural Sete Ofícios.

Gostaria muito que V. Exa. pudesse tirar algum do seu tempo para colaborar neste meu estudo, contribuindo com a sua válida, visada e enriquecedora opinião sobre o objeto em pesquisa. Para o efeito, anexo a este pedido o seu questionário.

Grato pela colaboração, encontro-me ao dispor para qualquer informação adicional que necessitar.

António José P. Santos

967 630 630

[a.j.p.santos@sapo.pt](mailto:a.j.p.santos@sapo.pt)

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Nº	Dimensões	Questões	Resposta
1	O papel da CMC enquanto entidade promotora do programa AEC e AAAF	Qual o papel da CMC enquanto entidade promotora do programa das AEC?	
		Que objetivos tem a CMC enquanto promotora para e das AEC?	
2	Envolvimento com os parceiros	Que tipo de parcerias implementou a CMC para o desenvolvimento do programa das AEC?	
		Como caracteriza o trabalho da autarquia com os parceiros no desenvolvimento das AEC?	
3	Cooperação e trabalho da CMC com o Agrupamento de escolas de Alvide	Em relação ao Agrupamento de Escolas de Alvide especificamente, como caracteriza o trabalho da Autarquia e do Agrupamento na implementação e gestão do programa das AEC?	
4	A questão pedagógica nas AEC	Foram consensuadas linhas de orientação pedagógica para as AEC entre a Autarquia, Agrupamentos e parceiros? Quais?	
5	As estratégias pedagógicas do Agrupamento de Escolas de Alvide para as AEC	O Agrupamento de Escolas de Alvide tem vindo a implementar, ao longo de seis anos, várias estratégias pedagógicas que visam dar corpo à filosofia de atuação integradora das AEC adotada pelo agrupamento e que consiste "numa oferta educativa global de qualidade". Como vê a entidade promotora a adoção e implementação destas estratégias?	
6	Avaliação da implementação das estratégias no Agrupamento	Que avaliação faz a entidade promotora da aplicação das estratégias acima mencionadas no decorrer destes seis anos?	
		Como, em que momentos e com quem são avaliados os progressos e resultados?	
7	A visão geral do Agrupamento e sua avaliação sobre a implementação das estratégias pedagógicas nas AEC.	Passados quase oito anos desde o seu aparecimento, que balanço faz a CMC, enquanto Entidade Promotora, sobre a implementação e desenvolvimento das AEC no Concelho de Cascais?	
		Quais consideram terem sido os maiores desafios à implementação do programa de enriquecimento curricular nas escolas do Concelho?	
		Está a Entidade Promotora satisfeita com os resultados alcançados?	
8	Planos e pretensões futuras.	Como vê o futuro do programa das AEC no Concelho?	
		Que linha de orientação pretende seguir na gestão futura das AEC?	

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

## **Anexo VIII - Inquérito por questionário qualitativo às entidades parceiras**

À Direção da Associação Cultural Sete Oficinas

À Direção da Cooperativa TorreGuia

Exma. Sra. Diretora

Como é do conhecimento de V. Exa., sou aluno do curso de doutoramento em ciências da educação no ramo “A Investigação Educativa no Âmbito Didático” da Universidade de Huelva em Espanha.

O meu objeto de estudo prende-se com a problemática da Escola a Tempo Inteiro (ETI), com especial incidência nas atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1º ciclo do ensino básico.

Enquanto professor do 1º ciclo e trabalhando num Agrupamento de Escolas que manifestou, desde a sua formação, uma grande sensibilidade para um desenvolvimento integrado das AEC nas suas escolas, fez todo o sentido, tanto para mim, quanto para a minha diretora de tese professora doutora Jerónima Ipland Garcia, focar a minha investigação na implementação das AEC e no trabalho que o Agrupamento em que exerço desenvolveu durante os primeiros seis anos na gestão e desenvolvimento das mesmas e dos meios e estratégias que utilizou para o efeito.

O meu objeto de estudo tem por tema “A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais” e pretende ser uma análise exaustiva, tanto quanto possível, das estratégias implementadas, sua aceitação, eficácia e resultados.

Para o efeito, serão aplicados diversos questionários aos atores envolvidos no terreno (alunos, professores titulares de turma e das AEC, coordenadores de escola e coordenadores das AEC, pessoal não docente e pais e encarregados de educação) e também às entidades com responsabilidades na promoção, implementação e gestão das atividades.

O testemunho dos parceiros é um instrumento vital e insubstituível para a investigação. Nesse sentido, elaborei questionários a todos os parceiros envolvidos: Diretor do Agrupamento, Câmara Municipal, Cooperativa TorreGuia e Associação Cultural Sete Oficinas.

Gostaria muito que V. Exa. pudesse tirar algum do seu tempo para colaborar neste meu estudo, contribuindo com a sua válida, visada e enriquecedora opinião sobre o objeto em pesquisa. Para o efeito, anexo a este pedido o seu questionário.

Grato pela colaboração, encontro-me ao dispor para qualquer informação adicional que necessitar.

António José P. Santos

967 630 630

[a.j.p.santos@sapo.pt](mailto:a.j.p.santos@sapo.pt)

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

Nº	Dimensão	Questões	Respostas
1	O papel da Organização parceira no desenvolvimento do programa AEC.	Qual o papel e a motivação da Organização de V. Exa. no desenvolvimento das AEC nos Agrupamentos em que atua?	
		Caracterize o corpo docente na vossa Organização e os critérios e processos usados para a sua seleção e colocação.	
2	Envolvimento com os parceiros	Como caracteriza o envolvimento da sua Organização com os diversos parceiros (Entidade Promotora e Agrupamentos) no desenvolvimento e gestão das AEC que desenvolve?	
3	Cooperação e trabalho com o Agrupamento de escolas de Alvide	Em relação ao Agrupamento de Escolas de Alvide especificamente, como caracteriza a relação de trabalho estabelecida com o Agrupamento e de que modo essa relação influencia o desenvolvimento e o resultado das AEC que desenvolve?	
4	A questão pedagógica nas AEC	Foram consensualizadas linhas de orientação pedagógica para as AEC entre a Autarquia, Agrupamentos e os parceiros? Quais?	
5	A questão das estratégias pedagógicas do Agrupamento de Escolas de Alvide para as AEC	O Agrupamento de Escolas de Alvide tem vindo a implementar, ao longo de seis anos, várias estratégias pedagógicas que visam dar corpo à filosofia de atuação integradora das AEC adotada pelo Agrupamento e que consiste “ <i>numa oferta educativa global de qualidade</i> ”. Como vê a sua Organização a adoção e implementação destas estratégias? Como classificaria o acolhimento e aplicação dessas medidas por parte dos professores (titulares de turma e das AEC)?	
		Que implicações tiveram no trabalho da sua Organização no terreno com todos os atores intervenientes?	
6	Operacionalização e avaliação das AEC no Agrupamento	Na sua opinião, existe diferença entre a operacionalização das AEC no Agrupamento de Escolas de Alvide e os outros Agrupamentos em que a sua Organização também trabalha? Se sim, quais e como a caracteriza?	
		Como, em que momentos e com quem são avaliados os progressos e resultados das AEC?	
7	A visão geral da Organização e sua avaliação sobre implementação das AEC.	Passados quase oito anos desde o seu aparecimento, que balanço faz a sua Organização sobre a implementação e desenvolvimento das AEC no 1º ciclo do ensino básico?	
		Quais consideram terem sido os maiores desafios à implementação do programa de enriquecimento curricular nas escolas em que atua? E no Agrupamento de Escolas de Alvide em particular?	
		Como classifica os resultados alcançados até agora?	
8	Planos e pretensões futuras.	Na sua opinião, por onde passará o futuro do programa das AEC?	

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

## Anexo IX – Submissão dos questionários ao diretor de agrupamento

Exmo. Sr. Diretor  
Agrupamento de Escolas de Alvide  
Rua das Padarias, 195  
Alvide  
2755-062 Alcabideche

*Assessoria Técnica  
para Controlar Pedagogia  
e Inovação  
21 nov. 2013  
Lu. A.*

Cascais, 15 de maio de 2013

Exmo. Sr. Diretor

Junto anexo os seguintes instrumentos que pretendo aplicar, aos diversos atores, no âmbito da minha investigação, para apreciação de V. Exa e de quem julgue necessária:

- Questionário aos professores titulares de turma e das AEC;
- Questionário aos alunos do 2º, 3º e 4º ano das três EB1 do Agrupamento;
- Questionário aos Coordenadores de estabelecimento e Coordenadores pedagógicos e de terreno das AEC;
- Questionário aos pais e encarregados de educação;
- Questionário ao pessoal não docente;
- Guião de entrevista ao Diretor de Agrupamento.

Esperando, por parte de V. Exa., pela validação dos instrumentos apresentados, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.



António José Pescada dos Santos

967 630 630

A influência das estratégias pedagógicas nas Atividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais

## Anexo X – Pedido de autorização de aplicação dos questionários ao diretor de agrupamento

Exmo. Sr. Diretor  
Agrupamento de Escolas de Alvide  
Rua das Padarias, 195  
Alvide  
2755-062 Alcabideche

Atencioso  
Dns. António José Pescada dos Santos  
17. Jan 2011  
[Assinatura]

Cascais, 10 de janeiro de 2011

Exmo. Sr. Diretor

Sou aluno do Curso de Doutoramento em Ciências da Educação na temática da Investigação Educativa no Âmbito Didáctico, da Universidade de Huelva em Espanha e tenho por objecto de estudo a E.T.I. (Escola a Tempo Inteiro), nomeadamente no que à implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular (A.E.C.) nos Agrupamentos de Escolas concerne.

Sabendo do trabalho desenvolvido na implementação e gestão das A.E.C. nas EB1 do Agrupamento que V. Exa. dirige, optei por centrar a minha investigação nesse estudo de caso.

Pretendo submeter à minha directora de tese o projecto de investigação intitulado "A influência das estratégias pedagógicas nas Actividades de Enriquecimento Curricular implementadas no Agrupamento de Escolas de Alvide em Cascais", de que anexo cópia para apreciação de V. Exa..

Venho, por este meio, solicitar a autorização de V. Exa. para realizar a minha investigação no Agrupamento que dirige, comprometendo-me, desde já, a submeter à sua aprovação e ao do Conselho Pedagógico do Agrupamento todos os instrumentos de recolha de dados que pretendo usar, nomeadamente questionários.

Esperando por uma resposta positiva por parte de V. Exa. e disponibilizando-me para qualquer informação adicional que repete de importante, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

António José Pescada dos Santos

967 630 630