

## **A Escola a Tempo Inteiro no 1º Ciclo**

### **Atividades de Enriquecimento Curricular – Que perceção?**

Trabalho de Projeto apresentado para a obtenção do grau de Mestre na Área de  
Administração Educacional

Susana Margarida Neves Bento

Orientador: Professor Doutor António Manuel Caldas Mesquita Guimarães

Abril de 2013

## *Agradecimentos*

“O valor das coisas não está no tempo que elas duram,  
mas na intensidade com que acontecem.  
Por isso existem momentos inesquecíveis,  
coisas inexplicáveis  
e pessoas incomparáveis.”

Fernando Pessoa

Agradeço a total disponibilidade às professoras titulares das turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico, minhas colegas e amigas de sempre.

Agradeço ao Professor Doutor Mesquita Guimarães , meu Orientador, pelo seu empenho, disponibilidade e espírito crítico ao longo da elaboração do presente trabalho.

Aos meus Pais que me deram toda força e perseverança, sem esquecer o dom da vida e o ensinamento necessário para assumir responsabilidades e trajectórias por mim escolhidas.

Ao meu marido, pelo apoio e incentivo incondicional ao longo da minha vida agradeço a permanente companhia a trilhar os percursos que a vida vai talhando.

Aos meus queridos filhos com o seu inquestionável amor.

E, por último, mas não menos importante, a todos os meus Amigos que estiveram sempre presentes e que me permitiram ultrapassar todos os obstáculos, agradeço o apoio que sempre me deram.

“Se pensares num ano, planta arroz;  
Se pensares em dez, planta árvores;  
Se pensares em cem, educa o Homem”

*Provérbio chinês*

## RESUMO

A presente investigação enquadra-se nos trabalhos de pesquisa dos estudos curriculares. Foi realizada no sentido analisar, descrever e problematizar a implementação do conceito de escola a tempo inteiro no 1º ciclo do Ensino Básico. Procurámos aferir qual a influência das Atividades Extra Curriculares (AEC) no processo de desenvolvimento do currículo, na cultura e no clima da escola, no aproveitamento e comportamento dos alunos numa escola em constante adaptação a novas realidades educativas.

Do ponto de vista social, a “Escola a Tempo Inteiro” é, para muitas famílias, uma medida relevante, garantindo que as crianças possam estar na escola enquanto encarregados de educação desenvolvem as suas atividades profissionais. Assim, com o alargamento do período permanência na escola reveste-se de particular importância a qualidade das AEC que a escola oferece.

Do ponto de vista da estrutura deste trabalho, procedeu-se de acordo com os objetivos propostos, ou seja, fizemos uma revisão bibliográfica que subsidia o enquadramento teórico onde se procurou compreender teoricamente a problemática em questão, com base em autores que escreveram sobre o tema. Na componente prática, analisámos o caso de um grupo de sessenta e seis alunos de três turmas do 3º e 4º anos de escolaridade e respetivas professoras titulares de turma, recorrendo a uma metodologia de investigação com duas fases de investigação empírica. A primeira fase, de natureza mais quantitativa, centrou-se nos aspetos que caracterizam os alunos (idade, género) e nas variáveis que possibilitam compreender a sua opinião sobre as atividades de enriquecimento curricular, permitindo identificar disposições dentro da população em estudo. A segunda fase, de natureza mais qualitativa, visou conhecer, através da técnica da entrevista, a posição das professoras titulares de turma e dos professores das AEC, face à implementação das atividades de enriquecimento curricular na escola. Tivemos ainda em consideração conversas informais, a observação participante, registando também alguns dados em grelhas de observação, na medida em que desenvolvemos a nossa atividade profissional nesse contexto.

Da análise feita aos dados recolhidos foi possível chegar a algumas conclusões que dão relevo à importância das AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular) nas Escolas do 1.º Ciclo Ensino Básico do agrupamento em estudo. Constatou-se, também, que as AEC têm uma dimensão sociocultural evidente, pela sua dimensão socioeducativa.

Deste estudo, emerge a necessidade envolver as crianças a partir da determinação dos seus verdadeiros interesses, fomentando o máximo potencial de cada indivíduo nas Atividades de Enriquecimento Curricular.

Salientaram-se ainda outros aspetos não menos relevantes, que poderão interferir negativamente com a qualidade do serviço prestado neste novo conceito de Escola a Tempo Inteiro, nomeadamente o método de seleção e recrutamento dos professores das AEC; a falta de tempo para supervisão e articulação com os PTT; as condições físicas e/ou materiais deficitárias na maioria das escolas e ainda o facto de os alunos permanecerem sete horas no mesmo espaço físico.

## **ABSTRACT**

This research is embodied in the investigations into curriculum studies. It was undertaken in order to analyse, describe and question the implementation of the concept of full time school in the 1st Cycle of Basic Education. We sought to gauge the influence of Extra Curricular Activities (ECA) in the curriculum design process, in the culture and climate of the school, in the use and behaviour of pupils in a school constantly adapting to new educational achievements

From a social point of view, “Full Time School” is for many families a relevant measure guaranteeing that children can be at the school whilst the parents develop their own professional activities. In this way, extending the period of attendance at school is of particular importance to the quality of ECA that the school offers.

From the point of view of the structure of this work, carried out in accordance with the objectives, ie, we undertook a review of literature that underpins the theoretical framework where we sought to understand the problem in question theoretically, based on published authors on the subject . In the practical component, we examined the case of a group of sixty-six students from three classes from the 3rd and 4th years of schooling and the respective classroom teachers, using a research methodology with two phases of empirical investigation. The first phase, of a more quantitative nature, focussed on the aspects that characterize the students (age, gender) and the variables that make it possible to understand one’s opinion of the activities to enrich the curriculum, permitting identification of provisions within the study population. The second phase, of a more qualitative nature, sought to understand, through interview techniques, the position of Class teachers and ECA teachers, given the implementation of activities to enrich the school curriculum. We took into consideration informal conversations, participant observation, noting also some data in observation grids, as we develop our professional activity in this context.

From the analysis of the data collected it was possible to reach some conclusions which emphasized the importance of ECA in schools of the 1st

Cycle of Basic Education of the study group. It was also noted that ECA has an evident socio-cultural dimension through its socio-educative dimension.

The need to involve children in determining their true interests arises from this study, promoting the maximum potential of each individual in Curricular Enrichment Activities.

Other aspects, no less relevant, were emphasized which could interfere negatively with the quality of service in this new concept of Full Time School, including the method of selection and recruitment of teachers in ECA, lack of time for supervision and coordination with the PTT, the physical and/or material loss in most schools and also the fact that the pupils remained in the same physical space for seven hours.

## *Dedicatórias*

À memória do meu querido pai.  
Muitas saudades.

À Inês, simplesmente, por viver.

À Beatriz, ao Miguel e ao Ricardo por existirem.

Ao João por partilhar comigo a caminhada da vida.



## **LÉXICO DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**AEC** – Atividades de Enriquecimento Curricular

**CAP** – Comissão de Acompanhamento do Programa

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**EI** – Ensino do Inglês

**EM** – Ensino da Música

**AFD** – Atividade Física e Desportiva

**EPar** – Entidade Parceira

**EPro** – Entidade Promotora

**PTT** – Professor(es) Titular(es) de Turma

**PAEC** – Professor(es) das Atividades de Enriquecimento Curricular

**ME** – Ministério da Educação

**SBM**- school based management

**ETI** - Escola a Tempo Inteiro

**UNESCO** - school based management

**LBSE** - Lei de Bases do Sistema Educativo

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**CONFAP** - Confederação Nacional das Associações de Pais

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1. Fundamentação do Tema .....	2
2. Objeto de Investigação .....	3
3. Problema.....	3
4. Objetivos de Investigação.....	6
5. Metodologia: Métodos, Técnicas e Instrumentos de pesquisa.....	7
Capítulo I – A escola enquanto organização.....	13
1. A Escola Enquanto Organização.....	14
2. Cultura organizacional – A Cultura escolar.....	18
3. Conceção de escola.....	21
4. Formação de professores.....	23
5. Aplicabilidade nas instituições educativas das teorias organizacionais no século XX.....	26
6. Breve referência à evolução das teorias organizacionais no século XX.....	27
6.1 As teorias clássicas.....	29
6.2 A escola das relações humanas .....	30
6.3 Teoria da Burocracia.....	32
6.4 Conceito de Abordagem Sistémica da Gestão...	32
6.5 Teoria da contingência.....	33
6.6 Aplicabilidade nas instituições educativas.....	35
7. O indivíduo na organização.....	36
7.1 Comportamento e personalidade.....	36
7.2 Organizações positivas.....	37
7.3 Modelos Educacionais.....	38
CAPÍTULO II - Atividades de enriquecimento curricular .....	41
1. Evolução histórica do Sistema Educativo .....	42
1.1. - Fundamentos do Sistema Educativo.....	42
1.2. Breve abordagem à evolução histórica.....	43
2. Territorialização da educação e autonomia das escolas.....	46

3.O conceito de autonomia.....	47
4. A Autonomia e a sua concretização.....	50
5. Novas Dinâmicas no Sistema Educativo.....	54
6. As AEC no contexto do Sistema Educativo:	
Antecedentes e Atualidade .....	56
7. Âmbito e contextualização das AEC .....	58
Capítulo III – Metodologia de Investigação.....	65
1.Campo onde irá desenvolver a investigação.....	66
2.Recolha de dados.....	66
3. Questões éticas.....	70
4. Análise dos dados.....	71
Capítulo IV - CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO	
CAMPO .....	76
1.Caracterização do Contexto.....	77
2.A investigação .....	77
3. Caracterização dos Inquiridos.....	79
Capítulo V - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	83
1. Introdução.....	84
2. Planificação e articulação das AEC.....	84
3. Supervisão e avaliação das AEC.....	89
4. Principais constrangimentos / ganhos na implementação das AEC.....	96
5. Perspetivas relativamente às AEC.....	99
Capítulo VI – Conclusões .....	109
PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	114
1. INTRODUÇÃO .....	116
2. PLANO DE AÇÃO.....	117
2.1. Linhas orientadoras .....	117

2.2. Identificação de problemas.....	117
3. DEFINIÇÃO DE OBJECTIVOS E ESTRATÉGIAS.....	117
4. RECRUTAMENTO E PERFIL E DOS DOCENTES.....	118
5. ORIENTAÇÕES PROGRAMÁTICAS .....	118
6. AVALIAÇÃO .....	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	121

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Planificação das AEC .....	86
Quadro 2: Articulação de conteúdos programáticos com as AEC .....	87
Quadro 3: Entendimento dos PTT da função de supervisão e avaliação das AEC .....	90
Quadro 4: Entendimento dos PTT da relevância da supervisão e avaliação das AEC .....	90
Quadro 5: Constrangimentos à supervisão e avaliação das AEC .....	92
Quadro 6: Mais constrangimentos à supervisão e avaliação das AEC .....	93
Quadro 7: Opinião dos PTT relativa à flexibilização de horário. ....	94
Quadro 8: Opinião dos PAEC relativa à flexibilização de horário. ....	95
Quadro 9: Opinião dos PTT relativa ao modelo de AEC atual .....	98
Quadro 10: Opinião dos PAEC relativamente à articulação e supervisão das AEC.....	99
Quadro 11: Opinião dos PTT relativa ao impacto das AEC nos alunos .....	100
Quadro 12: Participação dos alunos na escolha das AEC .....	107
Quadro 133: Plano semanal das AEC .....	119

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modo de deslocação para a escola .....	78
Figura 2:Habilitações literárias dos Encarregados de Educação .....	79

Figura 3: Distribuição dos alunos por ano de escolaridade nas três escolas da Investigação.....	80
Figura 4: Distribuição dos alunos por sexos, nas três escolas da investigação.....	80
Figura 5: Situação profissional dos PTT.....	81
Figura 6: Distribuição dos PTT, de acordo com o seu tempo de serviço profissional.....	82
Figura 7: Conhecimento dos PTT relativamente às Orientações Programáticas das AEC.....	85
Figura 8: Conhecimento dos PAEC relativamente às Orientações Programáticas das AEC.....	85
Figura 9: Opinião dos alunos sobre as AEC.....	102
Figura 10: Preferências dos alunos relativamente às AEC.....	102
Figura 11: Opinião dos alunos sobre o responsável pela sua participação nas AEC.....	104
Figura 12: Opinião dos alunos relativamente às condições em que decorrem as AEC.....	104
Figura 13: Perceção dos alunos – os professores valorizam a tua opinião?.....	105
Figura 14: Perceção dos alunos – os professores pedem a tua opinião?.....	105
Figura 15: Perceção dos alunos – é importante os professores pedirem a tua opinião?.....	106
Figura 16: Perceção dos alunos – quem escolheu as AEC?.....	106

## INTRODUÇÃO

*"Foi o tempo que dedicastes à tua rosa que a fez tão importante"*

Antoine de Saint-Exupéry

## **1. FUNDAMENTAÇÃO DO TEMA**

Pretende-se com este trabalho contribuir para esclarecer as questões que se colocam à própria escola e à comunidade educativa em geral, no que respeita à implementação da escola a tempo inteiro. Depois de experiências pessoais de grande sucesso e de outras, que se revelaram verdadeiros fracassos, no que respeita a AEC, existe uma forte motivação para desenvolver investigação sobre esta matéria.

Temos a convicção que a operacionalização do Programa das AEC, nos diferentes anos, nos coloca perante um manancial de experiências, que desejávamos sujeitar a um tratamento que nos permitisse usufruir, não só de um conhecimento de como o programa estaria a ser entendido e recebido, mas sobretudo, passarmos a dispor de informação com valor significativo relativamente à opinião dos docentes e dos alunos que, naturalmente pudesse contribuir positivamente para a evolução do programa, a nível das respostas que se adequam, face às reconhecidas necessidades em termos formativos e sociais.

Para isso é tomado em conta o universo que enquadra a realidade das AEC desde a sua implementação, ou seja, a montante do momento presente.

Deste modo, o projeto de estudo deverá procurar ser capaz de abarcar uma leitura de como tem sido feita a implementação, verificando e comparando o seu percurso no tempo, que tenha em conta as práticas e a participação dos agentes.

Neste capítulo, será também importante contextualizar os constrangimentos que possam ter existido na execução dos planos de implementação, bem como o peso das diferentes Atividades disponíveis para ocupação do tempo dedicado às AEC.

Em suma, pretendemos problematizar até que ponto são produtivas as AEC para o desenvolvimento psicológico, cognitivo e social das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.



## **2. OBJETO DE INVESTIGAÇÃO**

Nos últimos anos o Sistema de Educativo, em Portugal sofreu algumas transformações, tanto a nível organizacional/burocrático, como de processo ensino/aprendizagem, isto é, didático / pedagógico. Neste ponto, convém esclarecer o que se entende por sistema educativo. O sistema educativo é o conjunto de meios pelos quais se concretiza o direito à Educação, sendo o Estado o responsável pela promoção e divulgação da cultura portuguesa (ME, 1986:3067). À escola chegam alunos com projetos de vida, aptidões, motivações e valores completamente díspares e os programas educativos/curriculares atuais demonstram ser incapazes de traduzir resultados satisfatórios, pelo que, deste modo, é imperioso atualizar e inovar o sistema educativo, através de uma ferramenta essencial para que a “mudança” ocorra. A par, devemos considerar também as alterações económicas, sociais e familiares a que temos assistido nos últimos anos, que conduziram à necessidade de encontrar resposta para um dos problemas graves da sociedade portuguesa: o desencontro entre os horários escolares e familiares. É neste contexto que surgem as AEC dirigidas a todos os alunos, na perspetiva de construção de uma escola, de qualidade, a tempo inteiro, para todos. Foi um grande passo na criação de condições para uma maior igualdade de oportunidades no acesso de todas as crianças ao bem público educativo e a uma maior qualidade educativa.

## **3. PROBLEMA**

O problema levantado pelo tema apresentado origina a reflexão sobre as questões de partida, que para desenvolvimento do nosso estudo se fundamentam no facto de que hoje em dia, na maioria das escolas, estão implementadas as atividades de enriquecimento curricular, dando cumprimento ao estipulado no despacho nº 14460/2008, em que refere:

“ (...) a importância de continuar a adaptar os tempos de permanência dos alunos na escola às necessidades das famílias e simultaneamente de garantir que os tempos de permanência na escola são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas” (ME, 2008: 23194).

Consideramos importante conhecer o impacto destas medidas, daí decidimos estudar a problemática da Escola a Tempo Inteiro, partindo da seguinte pergunta de partida:

“ Qual o contributo das Atividades de Enriquecimento do Currículo para o sucesso educativo, do ponto de vista dos professores, dos alunos e dos encarregados de educação?”

Atualmente a educação, a cultura e a ciência representam uma preocupação que é condição indispensável ao desenvolvimento.

Pretende-se, pelo menos teoricamente, que o país cresça num constructo social com espírito crítico e inovador, perspetivando as gerações vindouras.

A atual reforma do sistema educativo tem sido apenas o início de um caminho a percorrer que se vislumbra bastante longínquo. As alterações da sociedade em geral ocorrem a passos largos e as nossas escolas (enquanto organizações) têm dificuldades para conseguir acompanhar convenientemente essa evolução.

Deparamo-nos com problemas relacionados com abandono e insucesso escolares. Só há bem pouco tempo se identificaram alguns dos vetores determinantes e consequentes da insatisfação generalizada da comunidade educativa em geral.

O que está em causa é a desadequação existente entre o ensino destinado a uma elite e o ensino decorrente do processo de massificação. A procura social da educação que se tem vindo a assistir nas últimas décadas levou à passagem deste ensino de “selecionados” para um ensino de massas. Esta passagem está porém carregada de contradições, a maior das quais resulta de

se não ter produzido qualitativamente no ensino de massas, mas, ao invés, se ter desenvolvido uma massificação do ensino de elites.

Para além do que foi referido, não será despiciendo considerar um outro vetor que tem contribuído fortemente para o abandono e insucesso escolares, que é a desarticulação cultural a que assistimos nos dias de hoje e para a qual a escola não está devidamente preparada. A complexidade dos problemas gerados pela globalização das sociedades, onde se inclui o sistema educativo, deu à população discente um cariz multicultural e multirracial revestindo a sociedade portuguesa de uma grande heterogeneidade.

Por último não será de negligenciar que, como consequência da situação anterior, vivemos hoje em dia numa sociedade em que a instituição família, ela própria está em crise, exigindo-se um papel à escola que antigamente era desempenhado por essa instituição. É fácil perceber que a escola não está preparada para desempenhar esse papel com a acuidade que ele necessita.

Não poderemos ainda deixar de considerar, que com a implementação e generalização da ETI, chegaram à escola do primeiro ciclo, mais e novos professores, constituindo assim um desafio à cultura dominante nas escolas portuguesas, caracterizada por uma monodocência de pouca cooperação e partilha entre pares.

Segundo Dias, (2008) o discurso dos docentes de primeiro ciclo refere essencialmente a “importância social das funções que desempenham e pelo carácter fundamental das aprendizagens que os alunos efetuam neste nível de ensino (leitura e escrita, principalmente)” em detrimento da relação com os “colegas”.

Os PTT veem-se assim a ter que planear, articular e supervisionar estas atividades com os PAEC, o que implica, em princípio, a realização de um trabalho mais colaborativo.

Contudo, diversos autores (Hargreaves, 1998, Lima, 2002, Dias, 2008) têm ressaltado que nem sempre é claro o que se entende por “trabalho colaborativo” ou “culturas de colaboração”.

É neste contexto que nos propomos efetuar uma breve abordagem à cultura escolar perspetivada nas vertentes individualista versus cooperativista.

#### **4. OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO**

Depois da leitura e compreensão do modo como está organizada a Escola a tempo Inteiro, será importante aferir:

- a) o nível de execução,
- b) o acompanhamento,
- c) as avaliações,

procurando-se compreender a correspondência entre a oferta formativa e as necessidades dos alunos e famílias e mesmo os possíveis desvios que possam ter existido na implementação.

Assim, foram as seguintes as questões para as quais se pretendeu encontrar resposta:

- ✓ Saber quais os objetivos das AEC segundo o ponto de vista legal;
- ✓ Perceber o contributo das AEC ao nível do aluno, da família, do professor e da escola;
- ✓ Identificar quais as praticas utilizadas ao nível administrativo e pedagógico;
- ✓ Identificar quais as dificuldades subjacentes a o funcionamento das AEC segundo professores e famílias;
- ✓ Conhecer o grau de satisfação das famílias e professores relativamente às AEC;
- ✓ Perceber quais as atividades, projetos, parcerias, dinâmicas de gestão, entre outras, que possam vir a ser identificadas como boas-práticas, contribuindo para o sucesso das AEC
- ✓ De que forma a mobilidade docente pode ou não interferir na implementação dessas boas práticas
- ✓ De que forma os espaços físicos interferem no desempenho das escolas

## **5. METODOLOGIA: MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA**

Dado que as questões colocadas apontam para um objeto de estudo que abarca preferencialmente uma natureza descritiva e interpretativa, optar-se-á por uma metodologia qualitativa, pois segundo Bogdan e Biklen (1994) consideram a abordagem qualitativa como "...uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais".

Para Quivy e Campenhoudt (1992) "uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isto implica." Assente nesta perspetiva dos autores, se enquadra o projeto de investigação que nos propomos desenvolver. Ainda na mesma linha de pensamento destes autores "o investigador deve obrigar-se a escolher rapidamente um primeiro fio condutor tão claro quanto possível, de forma a que o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com coerência."

Definir uma questão de partida, que permita a rutura com os preconceitos e noções prévias, pondo em prática uma das dimensões do processo científico, será pois a melhor forma de começar a investigação.

Estes autores defendem que a pergunta de partida apenas desempenhará corretamente o seu papel se tiver um certo número de qualidades de clareza, de exequibilidade e de pertinência.

Para Almeida e Freire (1997) "uma má formulação do problema pode levar-nos a investigar falsas realidades e, eventualmente, a retirar ilações que, mesmo corretas em face da metodologia seguida, poderão em última instância nada ter de científico, inclusive conduzir a posicionamentos comprometedores. Aliás, segundo Tukey (1962), "é preferível de longe uma resposta aproximada à pergunta certa que por vezes é vaga, do que uma resposta exata à pergunta errada, que pode tornar-se sempre precisa" in (Pinto, 1990)."

Segundo Fortin (1999, p.40), a fase metodológica de uma investigação diz respeito aos métodos utilizados "(...) para obter as respostas às questões de investigação colocadas ou às hipóteses formuladas (...)".

A escolha do paradigma qualitativo surge como um processo lógico visto que este, como referem Streubert & Carpenter (2002, p.16) “(...) envolve uma abordagem da realidade interpretativa e naturalista (...)” através da qual “(...) os investigadores que trabalham com estes métodos estudam as coisas nos seus locais nativos, buscando o sentido e a interpretação que aquelas pessoas lhe atribuem (...)” (In: Denzin & Lincoln, 2000). Podemos também ler em Bogdan & Biklen (1994, p.17) exatamente a mesma ideia: “Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas.”

Esta investigação enquadra-se num estudo qualitativo, em que se pretende “... responder a questões de «como» ou «porquê»; o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos e o estudo focaliza-se na investigação de um fenómeno atual no seu próprio contexto.” (In: Carmo & Ferreira, 1998, p.216) Assim, ao pretender identificar a perceção dos professores, alunos e famílias sobre a conceção de Escola do 1º ciclo a tempo inteiro, nomeadamente no que se refere ao funcionamento das Atividades Extracurriculares, a abordagem utilizada procurará interpretá-la tal qual é na realidade, pois só assim se poderá obter conhecimento acerca de uma questão relacionada com a experiência e visão de cada um, decorrente da sua interação com o meio envolvente.

A aplicação de paradigmas de investigação qualitativa, especificamente dos “estudos de caso”, tem vindo nas últimas décadas a ser cada vez mais aproveitada nas Ciências Sociais em geral e nas Ciências de Educação em particular.

Para além disso, Polit & Hungler (1995, p.270) afirmam que “(...) a pesquisa qualitativa costuma ser descrita como holística (preocupada com os indivíduos e seu ambiente, em todas as suas complexidades) e naturalista (sem qualquer limitação ou controle impostos ao investigador).” Ora, este raciocínio holístico permite adquirir uma visão integrada das dimensões implícitas nas perceções reveladas pelos atores. O seu carácter naturalista permite percecionar a verdadeira essência do problema, visto que ao não serem criadas limitações

para a compreensão do que se pretende estudar, se consegue explorar verdadeiramente uma determinada realidade. Uma outra perspectiva que procura definir a pesquisa qualitativa é a referida por Oliveira (2001), cujo pensamento visa procurar as diferenças entre a metodologia qualitativa e a quantitativa, referindo que essa diferença resulta essencialmente da utilização ou não de dados estatísticos.

Segundo este mesmo autor (Oliveira, 2001, p.116) na abordagem qualitativa não se aplicam dados e tratamento estatístico na resolução de um problema, dado que “não tem a pretensão de numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas.” Pode assim verificar-se que o mesmo assunto de reflexão tem uma outra perspectiva na tentativa de definição.

Independentemente das perspectivas apresentadas por cada um dos autores e/ou investigadores, talvez o ponto a que se deva atribuir maior relevância seja o “*focus*” da investigação, exigindo-se desta forma ao investigador uma definição mais adequada do seu objeto de estudo, ao qual deverá atribuir uma conotação mais quantitativa ou qualitativa.

Segundo Rossman & Rallis (2003, p.6) a pesquisa qualitativa começa antes de mais com a colocação de questões. Na opinião dos autores, os investigadores que utilizam a metodologia qualitativa procuram posteriormente respostas para as questões formuladas a partir do mundo real. Para que se responda a essas questões, o pesquisador tem que reunir os dados que considera serem os blocos da base da construção de um “*edifício*”, que pode denominar-se como informação.

Os dados que se pretendem reunir são constituídos por imagens, sons, palavras e números, sendo, desta forma, o conjunto destes quatro elementos.

O uso da pesquisa qualitativa neste estudo surge assim como um dos processos lógicos a utilizar, indo ao encontro do desenho metodológico, dado que se insere dentro da argumentação utilizada por Fortin (1999), Marshall & Rossman (1999), Mason (2002), Streubert & Carpenter (2002), e Rossman & Rallis (2003), apesar dos riscos que lhe são inerentes. Este estudo tem também um carácter *descritivo* e *exploratório*. De acordo com Fortin (1999, p.162), distinguem-se três categorias de estudos descritivos: os estudos descritivos simples, os estudos de caso e os inquéritos.

Tendo em conta o que se pretende investigar, considera-se que o *estudo de caso* é o que melhor se adapta, visto que este “(...) consiste numa investigação aprofundada (...) de um grupo ou de uma organização. É empreendido para responder às interrogações sobre um acontecimento ou um fenómeno contemporâneo sobre o qual existe pouco ou nenhum controlo (Yin, 1994)” (id, p.164) Merrian (1988), citado por Carmo & Ferreira (1998, p. 217) resume da seguinte forma as características de um estudo de caso de natureza qualitativa: “particular – porque se focaliza numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno; descritivo – porque o produto final é uma descrição “rica” do fenómeno que está a ser estudado; heurístico – porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado; indutivo – porque a maioria destes estudos tem como base o raciocínio indutivo; holístico – porque tem em conta a realidade na sua globalidade. É dada uma maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação.”

Para Bisquerra (1989) um estudo de caso é uma investigação em profundidade de um indivíduo ou de um grupo, pequeno, de indivíduos considerados globalmente.

Assim, o método do estudo de caso deverá ser usado sempre que se entenda que o contexto é fundamental ao estudo e ao entendimento do fenómeno a pesquisar. Por outras palavras o estudo de caso visa retratar a realidade de forma completa e profunda, procurando o investigador revelar a multiplicidade de dimensões presentes na situação em estudo, focalizando-a como um todo. Num estudo de caso o investigador recorre a uma variedade de informações, compiladas em diferentes momentos, em situações variadas e com uma diversidade de informantes. Com esta variedade de informações, provindas de diversas fontes, poderão cruzar-se informações, descobrir novos dados, afastar suposições e teorias implícitas do investigador. Por outro lado, uma vez que o fenómeno e o contexto não são sempre de clara distinção em situações da vida real, a aplicação do método do estudo de caso tem que ter presente que irá inevitavelmente enfrentar situações para as quais existirão mais variáveis em jogo do que dados disponíveis. Deste modo, e logo que escolhida a pergunta de partida, o primeiro passo da investigação deve basear-se na recolha de dados através da pesquisa documental, processos históricos, realização de



entrevistas exploratórias e inquéritos (por questionário e por entrevista) próximo dos sujeitos envolvidos, e outros materiais que podem ser utilizados de diversas formas, mas com o objetivo de chegar a um ponto em comum para, assim, ajudar no esclarecimento e amplitude das questões. A compilação de todos os dados recolhidos vêm tornar acessível informação mais completa e alargada da problemática.

Os estudos *exploratórios* têm por objetivo planejar a pesquisa de forma flexível, permitindo a utilização da observação de uma forma menos restritiva. Pelo referido, os riscos existentes na garantia do rigor da pesquisa aumentam. Por outro lado, os *estudos descritivos* procuram obter mais informações, esteja a falar-se das características de uma população ou de fenómenos pouco referenciados nos trabalhos de investigação existentes. Não necessitam da elaboração de hipóteses de estudo pois trata-se apenas de uma “*fotografia*” da situação. Estes tipos de estudo são de fundamental importância, pois são, como já foi referido, sempre o primeiro passo da investigação.

Salienta-se obviamente, que a pesquisa de dados não deve ser caótica, mas deve beneficiar da anterior explicitação de desenvolvimento teórico através do enunciado de um número fixado de proposições que possibilitem e facilitem uma convincente recolha e análise de dados. A recolha de dados tem de ser tanto quanto possível objetiva para que não haja uma “desfocalização” do estudo. É de capital importância selecionar aquilo que é prioridade e estabelecer uma conexão sólida entre toda a informação recolhida. Para tal, o processo de recolha de dados pressupõe um carácter fluido e aberto. Nisso se distingue de metodologias mais tradicionais em que em função de uma teoria geradora de hipóteses de partida, se pretende a sua verificação ou confirmação no trabalho de campo. Desta forma, o processo de recolha de dados resulta em grande medida das interações que se vão estabelecendo entre o investigador e participantes.

Surge assim o momento de definir claramente a problemática do estudo, seja concebendo uma nova, seja inscrevendo o trabalho num dos quadros teóricos descoberto nas leituras precedentes.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992) a escolha de um quadro teórico é de capital importância com duas funções principais, a saber “permitir reformular a

pergunta de partida ; servir de fundamento às hipóteses sobre as quais o investigador construirá uma resposta coerente a essa pergunta de partida.

Como último ponto de análise ao desenho metodológico adotado, e ainda segundo Fortin (1999), pode afirmar-se que este é um estudo nível I porque tem como objetivo descrever, nomear ou caracterizar uma situação ou um acontecimento, de modo a torná-lo conhecido, correspondendo assim à investigação exploratória – descritiva já referida. Definida a opção metodológica, procurar-se-á em seguida adequar o instrumento de colheita de dados de acordo com o paradigma e tipo de estudo escolhido.

## **CAPÍTULO I**

### **A ESCOLA ENQUANTO ORGANIZAÇÃO**

*“Se tu differs de mim, irmão, longe de me magoares, enriqueces-me”.*

de Saint-Exupéry, *Lettre à un ami*

## 1. A ESCOLA ENQUANTO ORGANIZAÇÃO

“O fenómeno organização aparece como resultado contingente e sempre provisório da construção de uma ordem local cujas características relativamente autónomas estruturam a capacidade de ação coletiva dos interessados. Ele é, ao mesmo tempo, forma e conteúdo, estrutura e processo, obrigação para a ação humana e o seu resultado.” (Friedberg, 1993)

A escola é, sem dúvida uma Organização, na medida em que “é uma combinação intencional de pessoas e de tecnologia para atingir um determinado objetivo.” (Hampton, (1981).

Tal como uma organização empresarial, o estudo da escola como organização tem vindo a ganhar cada vez mais importância, permitindo um maior conhecimento da instituição escolar enquanto “unidade pedagógica, organizativa e de gestão” (Barroso, 2005, p.55), sem esquecer a sua identidade e individualidade.

Quanto à definição de Organização, identificamo-nos com a definição de Lopes, Galinha e Marcelino, (2010) “A diversidade de definições de Organização decorre da complexidade do conceito.”

Sendo, então a escola uma Organização, ela deve, por um lado, beber ensinamentos nas semelhanças com as outras organizações. A ter em conta: uma Organização não existe para além das pessoas que a fazem viver, é um “organismo vivo”; não podemos alimentar a pretensão de criar uma *Organização Aprendente*, mas pode incrementar-se a capacidade das pessoas para aprenderem e alinharem-se as suas atividades e tarefas de forma inovadora e criativa. Por outro lado, é imprescindível que atente no que a distingue das demais Organizações. A “matéria – prima” é muito ambígua. O “produto” é a Educação que a sociedade vê, muitas vezes como um “envelope” onde cabem um leque muito variado de expectativas, nomeadamente: ensino, certificação, custódia, socialização,... Em todas estas funções, levanta-se o problema da especialização dos professores para o eficiente desempenho desses papéis.

Consideremos ainda que a organização/instituição “escola” surge inevitavelmente associada a dimensão cultural, quer no sentido mais lato, quer no sentido mais restrito. Neste ponto, importa, acima de tudo, perceber de que forma essa dimensão contribui para o sucesso ou não da organização propriamente dita, como é a escola vista e que efeitos se esperam que produza.

Procuremos então, explicitar os conceitos de “cultura”, “cultura escolar” e “cultura de escola” (Barroso, 2005) que têm dividido alguns teóricos, destacando-se três tipos de abordagens fundamentais: funcionalista, estruturalista e interacionista (Barroso, 2005, p.42). Se a primeira entende a “cultura escolar” como a “Cultura” geral, sendo a “instituição educativa vista como simples transmissora de uma Cultura que é definida e produzida exteriormente” (Barroso, 2005, p.42), a abordagem estruturalista traduz-se nos “planos de estudos, disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino” (Barroso, 2005, p.42). Já as interações e relações são relevantes para a visão interacionista da escola como instituição particular, “as relações com o espaço, e com os saberes” (Barroso, 2005, p. 42.). Assim, somos levados a interrogarmo-nos se estas três perspetivas não são reducionistas, ou foram no passado, uma vez que atualmente a escola como organização que o é, organização particular, não pode prescindir daquelas três abordagens.

Do ponto de vista histórico, a escola surgiu sempre associada a uma finalidade social geral e talvez ainda hoje o esteja. Encontrava-se assim excluída de qualquer autonomia ao nível cultural, já que a sua principal função era a mediação entre a sociedade e os alunos.

Privilegiando uma cultura elitista e discriminatória, individualista e pouco organizada, que papel cultural era esse? Dificilmente, seguindo estas linhas orientadoras, a escola poderia ser entendida como organização.

Várias questões vêm sendo levantadas e “As visões funcionalista e estruturalista da escola têm vindo a ser questionadas, em diversos domínios das Ciências da Educação (...)” (Barroso, 2005, p. 55)

O desenvolvimento organizacional da escola, a partir do qual os conceitos de eficácia, qualidade e excelência escolar ganharam ênfase; o trabalho dos alunos organizou-se, os docentes especializaram-se, o espaço e tempo ganharam estrutura, bem como os saberes; em suma, a escola tornou-se mais exigente, “ganhou” características de uma verdadeira organização assim entendida, com princípios e metas bem definidos. Esta é, efetivamente, a imagem que atualmente associamos à escola, uma organização cada vez mais hierarquizada, auto-suficiente e autogestora.

Também as políticas educativas reconhecem hoje que a escola enquanto “unidade pedagógica, organizativa e de gestão” tem uma importância acrescida, passando a praticar-se políticas educativas locais.

“Esta maior visibilidade social da escola enquanto organização e, consequentemente, este acréscimo de pertinência do seu estudo, está na origem, igualmente, do desenvolvimento dos estudos sobre as culturas organizacionais de escola” (ibidem, p.55).

Concordamos com Torres e Palhares (2009) quando este afirma que, a gestão e governação das escolas tem procurado “reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e prestação do serviço público de educação” (Decreto-Lei nº 75/2008) sobretudo pela adoção de modelos mais unipessoais e profissionalizados que se orientem no sentido da autonomia das escolas e onde o papel do líder e da liderança se evidenciam. “A agenda política e governativa portuguesa inscreveu, na atualidade, a liderança (unipessoal) enquanto variável determinante para o funcionamento eficaz dos estabelecimentos escolares” (Torres e Palhares, 2009, p.124). Assim sendo, podemos entender que, escolas com líderes de topo ou com estilos de liderança fortes estão mais orientadas para a promoção do sucesso escolar e da eficácia organizacional.

Os fatores internos e externos com que interagem, construindo a identidade e “cultura particular e diferenciadora” variam de escola para escola, de organização para organização.

“ A cultura de uma empresa define o comportamento e as relações internas apropriadas, motiva os indivíduos e determina soluções onde existe ambiguidade. Decide o modo como a empresa processa a informação, e as suas relações e os valores internos...” (Costa, 1996, p.121). “As escolas eficazes são aquelas que, ao longo dos tempos, construíram um sistema de crenças, suportado por formas culturais que atribuem significado ao processo educativo “ (Ibidem, p.131).

Pelo que atrás se expôs, compreenderemos que muitas são as implicações trazidas por esta nova visão. É consensual a valorização da dimensão da eficácia e qualidade do ensino.

De acordo com o relatório da OCDE sobre as Escolas e a Qualidade, “as motivações e os resultados dos alunos são profundamente afetados pela cultura ou espírito particular de cada escola e as escolas nas quais os alunos obtêm bons resultados têm, essencialmente, as mesmas características” (Costa, 1996, p.131). Aliás, uma “boa escola” faz valer a sua cultura própria, valoriza-a e atua em função dela.

É óbvio que poucas serão as escolas totalmente eficazes atendendo aos diversos fatores envolvidos; não obstante, umas conseguem facilmente atingir as suas metas, outras não, dependendo da sua cultura, do seu líder e da cultura.

No seio das organizações escolares há fatores que estas não controlam e que, atualmente, são responsáveis por alguma instabilidade, nomeadamente a questão da estabilidade profissional, da formação do pessoal docente, da participação dos pais, no reconhecimento público.

Podemos então, falar da escola como uma instituição possuidora de cultura própria, onde se cruzam a cultura global e os contextos locais. Cada escola desenvolve uma cultura que a individualiza e distingue das demais. A cultura mobiliza as suas forças, os seus agentes e fá-la caminhar no sentido da excelência e qualidade que, hoje em dia, mais do que nunca, são exigidos. Apesar disso, não podemos desresponsabilizar a escola do seu papel

socializador e transmissor de cultura, do seu papel ético e educador numa visão macro de cultura. “A escola enquanto instituição nunca deixou de privilegiar a metáfora cultural” (Costa, 1996, p.137), isto é, a escola como transmissora de cultura (Durkheim), a escola reprodutora de cultura (Bourdieu) ou a ação cultural para a libertação (Paulo Freire).

Hoje a escola enquanto organização cultural deve assumir uma cultura de integração das diversidades de culturas que lhe são inerentes, embora nem sempre seja tarefa fácil. Constrói-se uma cultura de “culturas”, numa escola cada vez mais multicultural.

Mas, esta realidade não retira à escola a sua função de educadora no contexto de uma determinada sociedade, seja ela qual for, o que nos faz lembrar o pensamento de Durkheim: “ a criança é um animal educando e o adulto é, por natureza, homo sempre educatore”. (Vieira, 1995, p. 134).

Em suma, a escola atual deve preocupar-se, não só, com a construção da sua cultura mas, sobretudo, com a integração das culturas abrangendo todo o conjunto e não apenas as exceções e essa será, certamente, a escola do futuro.

## **2. CULTURA ORGANIZACIONAL – A CULTURA ESCOLAR**

A origem do termo “cultura” vem da expressão “cultivar a terra”, ou seja “sobreviver lidando com a natureza”. Trata-se, pois, da forma como as tarefas são levadas a cabo ao mesmo tempo que esse facto implica lidar com a incerteza inerente ao meio externo de uma dada unidade social.” (Sousa, 2006, p.159). Em nosso entender esta é uma das melhores definições de cultura organizacional, no contexto das instituições educativas. A escola é composta de estruturas humana e sociais, com vida própria que crescem e se desenvolvem adaptando-se às exigências do meio onde se inserem , quer ao nível do ambiente interno, quer ao nível do ambiente externo, nas perspetivas económica, tecnológica, cultural política, demográfica e imediata nas áreas de análise do público alvo – a sua comunidade educativa.



Citando Matias (s.d.) num dos seus textos sobre cultura organizacional, “Gradualmente, as abordagens sociológicas relativas às organizações superaram as insuficiências dos paradigmas teóricos do início do século, baseados em pressupostos de pura racionalidade, e numa visão maquinista do papel dos indivíduos naquelas estruturas. A crescente preocupação com o ser humano em situação laboral surge assim como perfeitamente lógica, integrada em modelos de investigação e análise demonstrativos da existência de fatores não económicos que motivam e mobilizam os trabalhadores. Neste sentido, nos finais dos anos 70 e ao longo de toda a década de 80, desenvolve-se um interesse notório pelo estudo da cultura organizacional.” Assiste-se à “tomada de consciência, por parte de teóricos e práticos, da importância dos fatores culturais nas práticas de gestão, e a crença no facto de a cultura constituir um fator de diferenciação das organizações bem sucedidas das menos bem sucedidas, sendo a “boa cultura” de organização (no sentido de adequada) um fator explicativo do sucesso económico.” (Ferreira *et al.*, 1996: 315).

Ainda segundo a mesma autora, “A focalização na cultura traduz globalmente o interesse pela construção quotidiana de sentido que é o processo de partilha da realidade por parte dos membros da organização, e pela tentativa, mais ou menos pensada, para construir uma identidade e gerir as relações entre seres humanos. (Pepper, 1995; Bernoux, s.d.).”

Segundo Barroso (2005), uma abordagem política e sociológica da escola não pode ignorar a sua dimensão cultural considerando:

- as normas
- as estruturas
- os atores
- a interação entre estes diferentes elementos

A importância da abordagem da cultura organizacional aplicada à Escola é destacada por Nóvoa (1995), que afirma que a utilização dos modelos de análise que introduzem alguns conceitos políticos e simbólicos, como poder, disputa ideológica, conflito, interesses, controlo ou regulação, permitem uma

compreensão mais apurada da construção das estruturas da organização escolar.

As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham (Nóvoa, 1995).

As organizações educacionais, como afirma Brunet (1995), apesar de estarem integradas num contexto cultural mais amplo, relacionado com a cultura nacional, produzem uma cultura interna que as diferencia umas das outras.

A cultura de escola remete, assim, para a existência, em cada escola, de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a cultura escolar “enquanto expressão dos valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores” (Barroso, 2004) e que, por isso, demonstram que não se trata de um recetáculo passivo de instruções exteriores, mas um elemento ativo na sua reinterpretação e operacionalização.

Quer os indivíduos, quer as organizações, maioritariamente, são dinamicamente conservadores (Schon, 1971 citado em Day, 2001). Assim, Day (2001) considera que em caso de necessidade de mudança, esta tem de ser encarada como relevante (tendo em conta as necessidades dos alunos), ou que sejam os próprios a sentirem-se prontos para abraçarem um processo de mudança “a menos que estejam seguros de apoio, não só na implementação da mudança, como também no tempo e energia que serão necessários para a sua clarificação e redefinição”. (Day, 2001,p.155)

Deste modo, para garantir o envolvimento dos professores num processo de mudança, é necessário que estes vislumbrem a mudança como uma necessidade, ou a solução para um problema e ainda que se sintam verdadeiramente apoiados.

“Ninguém é uma ilha.” (Fullan e Hargreaves, (2001)p.71,), os professores, como todo o ser humano, não se realizam, nem pessoalmente, nem profissionalmente isolados. Também não estão sozinhos nas escolas, mantêm interações interpessoais e intergrupais. São essas “interações que dão origem

aos quadros culturais no interior dos quais a vida profissional dos professores se desenrola e é investida de sentido.” (Lima, 2002, p.17)

Em nossa opinião e subscrevendo a ideia dos autores Fullan e Hargreaves (2001), os professores têm de ser vistos como um todo integrado na sociedade e não apenas na vida da escola. É importante conhecer os condicionalismos de cada um para aferir do seu empenho nas mudanças. Há inúmeras variáveis a ser tidas em conta: idade, sexo, posicionamento na carreira, perspectivas face à mudança.

Consideramos poder afirmar que o sucesso da reforma estará comprometido se esta for tentada num curto espaço de tempo, abarcando várias áreas, e deixando de fora aspetos mais amplos da vida e da carreira dos professores e que não perspetivam o docente enquanto pessoa.

Neste contexto, Fullan e Hargreaves, (2001) defendem que o reconhecimento, compreensão e valorização dos professores enquanto pessoas, deveriam ser considerados como elementos fundamentais a qualquer plano de formação contínua e de desenvolvimento da escola. Os mesmos autores referem que “este é um dos fatores-chave que permitirão desbloquear a motivação e ajudar os educadores a refletirem o que significa ser professor.” (ibidem, p.62)

### **3. CONCEÇÃO DE ESCOLA**

O objetivo que preside a este trabalho foi o de proceder a uma reflexão que conduzisse ao estabelecimento de uma relação entre o estilo de AEC desenvolvido numa escola do ensino regular e o sucesso obtido pelos seus alunos nas diferentes dimensões.

Pretendemos aferir as diferenças que advém da “ocupação do tempo” agora com AEC e anteriormente no ATL.

Nem sempre assim foi, na medida em que são incomensuráveis os fatores que interferem na vida da instituição Escola. Pode verificar-se a forte relação entre as variáveis relacionadas com o processo de gestão e despectivo sucesso

educativo dos alunos de várias escolas e em particular nas que vão ser o objeto de estudo deste trabalho.

“(…) A valorização teórica e empírica das realidades escolares não pode, por sua vez, incorrer nos riscos de produzir imagens de organização-escola do tipo atomizado ou insularizado. Temos, por isso, defendido a necessidade de ultrapassar a atomização da escola enquanto universo fechado e isolado do contexto macro-social mas, de igual modo, escapando a determinismos do tipo macro-estrutural que reduzem as dimensões organizacionais e condenam os atores à reprodução e adaptação, capitulando perante a imposição normativa externa e a uniformização centralizadora” (Lima, 1998).

Estamos perante um cenário bastante comprometedor, na medida em que se procura, basicamente, gerir conflitos e tensões ao invés de se investir na eficácia e eficiência da organização, que passará obviamente por aquilo que foi referido anteriormente, isto é, o objetivo último seria o de obter um maior sucesso para o “produto final” da organização-escola que passa pela formação integral e harmoniosa dos jovens nos diferentes domínios – cognitivo, afetivo, psicomotor e social. Importa ainda salientar, nesta sede, o grau de satisfação dos restantes atores que intervêm no processo educativo – professores, auxiliares de Ação educativa, pais e encarregados de educação – que será determinante para a realização de cada um deles.

Numa lógica de modernização, em que se encontram implícitas a eficácia e a eficiência das organizações, temos observado algum esforço pela maior participação de todos os agentes/atores educativos, nomeadamente, no que se refere ao processo de autonomia, descentralização e mesmo democratização, conduzindo-nos, assim, a uma gestão participada.

Na realidade o discurso a que se vem assistindo é o do uso indiscriminado de determinado léxico – participação, autonomia, descentralização, democratização – que não tem sido exequível, nem por parte da administração central nem pelas escolas, naturalmente, numa perspetiva de estratégia de mudança, gorando as expectativas dos que, mais esperançados, idealizam a escola como uma instituição exemplar.

Neste contexto, começa a surgir uma nova corrente com cariz gerencialista e tecnocrático. Segundo esta corrente “Uma construção social, participativa de modelos de organização e administração escolar através de práticas de autonomia e de regras localmente produzidas, outrora reservadas aos decisores centrais e aos textos oficiais representará sem dúvida um importante fator de democratização da governação da educação e de defesa da escola pública.” (Lima, 1998).

#### **4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A evolução das sociedades obriga os seus cidadãos a uma constante actualização das suas aprendizagens, nos mais variados domínios, não só por razões de ordem profissional, mas também por uma necessidade de tomada de consciência da realidade envolvente. Posição semelhante é expressa no Relatório da UNESCO, sobre a Educação para o Século XXI, ao considerar que “hoje em dia, ninguém pode pensar em adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma actualização contínua dos saberes apesar da educação inicial dos jovens tender a prolongar-se” (Delors, J. et al, 2001:89).

Não menos relevante é o facto de se multiplicarem as possibilidades de aprender oferecidas pela sociedade exterior à escola, fazendo mudar a própria educação em todos os domínios, enquanto que a noção de qualificação, no sentido tradicional, é substituída, em muitos sectores modernos de actividade, pelas noções de ‘competência evolutiva’ e ‘capacidade de adaptação’. Assim, “à educação cabe fornecer, de algum modo, a cartografia de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors, J. et al, 2001:77).

Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades modernas, não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida. De acordo com estas ideias Delors, J. et al, (2001:89) consideram que “doravante, temos de aprender ao longo de toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros”. É este *continuum* educativo, coextensivo à vida e

alargado às dimensões da sociedade que a Comissão designou de ‘educação ao longo de toda a vida’.

É também neste sentido que Day (2003) considera os professores como o trunfo primordial para a concretização de uma sociedade de aprendizagem, argumentando que a promoção dos valores da aprendizagem permanente e a sua capacidade de ajudar, com sucesso, os alunos “a aprender a aprender” dependem dos tipos e da qualidade das oportunidades de formação e de desenvolvimento, ao longo das suas carreiras, e da cultura em que trabalham. Do mesmo modo, Patrício (1989:232) refere-se ao professor como “um elemento-chave no funcionamento da escolas e no êxito ou inêxito de todas as políticas que adoptarmos. Com efeito, a aposta na educação como condição de felicidade e prosperidade sociais e pessoais não pode deixar de ser a aposta no professor como principal instrumento de realização da educação escolar. Nesta lógica, é preciso: a) dignificá-lo social e profissionalmente; b) remunerá-lo em conformidade com esse estatuto social e profissional; c) promover a sua adequada e contínua formação”.

Do mesmo modo, o Relatório da UNESCO (2001) destaca a importância do papel do professor enquanto agente de mudança, afirmando que: “Para melhorar a qualidade da educação é preciso antes de mais, melhorar o recrutamento, formação, estatuto social e condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas” Delors, J. et al, (2001:131). No entanto, o mesmo relatório reconhece a exigência que é feita, actualmente, a estes profissionais salientando que “a competência, o profissionalismo e a capacidade de entrega que exigimos aos professores fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade” (Delors, J. et al, 2001:136).

Igualmente Fay Chung (1996:80) chama a atenção para a complexificação do trabalho dos professores afirmando que “embora alguns possam pensar o contrário, é muito provável que as características e o papel dos professores se venham a alargar e a aprofundar no Séc. XXI, na medida em que o professor será mediador entre dois mundos, o mundo do passado, do presente e do

conhecido, e o mundo do futuro e do desconhecido”. A este propósito, e como considera Day (2001:312) “no século XXI, a participação no próprio desenvolvimento ao longo de toda a carreira é um requisito básico para quem quiser ser reconhecido e para quem quiser agir como um profissional”. É neste contexto que o mesmo autor, partindo de uma visão holística da formação dos professores, considera que devem existir oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, “com os recursos adequados, que reconheçam que, para os professores, assim como para os alunos e outros adultos do século XXI, a aprendizagem é uma questão permanente” (Day, 2001:318).

Consideremos então que as alterações sistemáticas do mundo actual conduzem a uma urgência permanente de formação contínua, no entanto é de capital relevância que esta deve partir das necessidades das escolas e não só das motivações pessoais dos professores. Urge estimular nos professores o desejo de abertura e partilha reflexiva entre pares, pois «Aliás, a formação contínua mais eficaz consiste muitas vezes em intensificar e fazer partilhar a reflexão sobre a prática.» (Perrenoud, 1993, p. 186).

Logo, e referindo Lalanda e Abrantes (1996), «O pensamento reflexivo contribui, decisivamente, para a promoção do progresso.» (p. 54).

Neste sentido, para Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), «(...) os professores reflexivos são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ou reflectirem, sozinhos ou em conjunto, na acção e sobre ela assim como sobre as condições que a modelam.» (p. 100).

“As dimensões da reflexão apresentadas têm lugar no mundo da prática, mundo real, que permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos mesmos e tentar de modo diferente. A prática surge como um espaço privilegiado de integração de competências. Isto só é possível se o professor reflectir sistematicamente sobre o que vê fazer. A experimentação e reflexão são elementos auto formativos que levam a uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades. (Ibidem p. 98). Importa ainda salientar que «(...) a importância da formação continuada, que deverá não só promover a actualização dos conhecimentos e das competências práticas dos docentes, mas também concorrer para a modificação das suas atitudes, no

sentido de uma maior abertura às propostas de melhoria escolar.» (Cardoso, 2002, p. 80).

Neste sentido, e segundo Magalhães (2005), “Espera-se, assim, que a formação contínua contribua para um novo profissionalismo docente que conduza à emancipação pedagógica e organizacional, através de um envolvimento em compromissos colectivos que proporcionem formas de desenvolver o ensino-aprendizagem. Estes são os requisitos cruciais para que se instituem novas formas de conceber e gerir o currículo da escola actual.” (p. 78). Porquanto, «A aprendizagem dos alunos (ou a ausência dela) está directamente relacionada com as aprendizagens que os professores fazem (ou não) para se tornarem melhores.» (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 9).

## **5. APLICABILIDADE NAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS DAS TEORIAS ORGANIZACIONAIS NO SÉCULO XX**

Embora existam autores, como Planchard (1974) e Bottery (1993) ambos citados por Costa (1996), que defendem uma solução Taylorista nas escolas, parece-nos que, tendo em atenção, por um lado a estrutura cada vez mais homogénea da classe docente, cada vez mais consciente do seu papel e cada vez mais bem formada; por outro lado os diferentes papéis que cada vez mais a escola tem de assumir; sugerem que as instituições educativas deverão também elas repensar os modelos de administração. Talvez seja o caso de dar mais importância ao que dizia Mayo, e valorizar os conceitos de ambiente de grupo, satisfação, motivação intrínseca e lideranças democráticas. Lawrence e Lorsch, defendem que quanto menor for o grau de diferenciação, menor será a dificuldade de integração levando à tendência para a utilização de soluções de coordenação mais simples, como o sistema de relacionamentos formais entre os subsistemas. Neste campo poderíamos salientar a crescente formação académica da classe docente e a tomada de consciência da importância atribuir a este aspeto, para o sucesso da “organização”.



Ainda poderíamos aplicar à Escola atual uma outra conclusão de Paul Laurence e Jay Lorsch, na medida em que a escola hoje tem muitas outras atribuições além da missão académica. Quanto maior for a diferenciação, maiores e mais complexos serão os problemas de integração, obrigando as organizações a utilizar um maior número de meios de integração ou coordenação tais como os sistemas de informação vertical e os sistemas de relacionamentos horizontais, através da utilização de grupos interfuncionais.

A reflexão ora apresentada enquadra-se também em correntes teóricas que investigam a eficácia e a eficiência, bem como a melhoria das escolas, medidas pelos resultados dos seus alunos em relação aos processos pedagógicos e organizacionais das instituições.

Há tendência para que a opinião pública considere que “ uma boa escola seria aquela que apresentasse melhores resultados para um maior conjunto de alunos” (Curado, Gonçalves e Góis, 2003) . Tendo em conta as opiniões destas autoras existe uma forte relação entre “a importância dos fatores organizacionais e o rendimento escolar dos alunos, em particular os relacionados com a gestão.” De entre estes fatores destacam-se a existência, a que as autoras chamaram de “estilos de gestão” que terão como objetivo conduzir a organização a uma “cultura de reforço mútuo”.

## **6. BREVE REFERÊNCIA À EVOLUÇÃO DAS TEORIAS ORGANIZACIONAIS NO SÉCULO XX**

Na primeira metade do século XX, conhecida como a era industrial clássica, as mudanças eram lentas, salvo nos períodos de crise, nomeadamente a crise de 1929. As organizações, neste despontar da industrialização, preferiam a estabilidade e previsibilidade. Segundo (Chiavenato, 2004) este foi um período fortemente influenciado pela escola da administração científica, a teoria clássica, a teoria das relações humanas e a teoria da burocracia.

Entre 1950 e 1990, os países desenvolvidos conheceram um pleno desenvolvimento industrial, ao qual esteve associado um assinalável esforço de inovação, a vários níveis, e uma maior mudança, pondo em causa a previsibilidade do período anterior. Neste período tiveram grande importância as teorias neoclássica, estruturalista, comportamental, sistémicas e contingenciais. (Firmino, 2002)

Com a viragem de século, assumiu-se verdadeiramente a transição da sociedade agrária para uma sociedade industrializada fortemente marcada pela emergência dos meios de comunicação. Na conjuntura social, as organizações proliferaram e assumiram-se formalmente, abrindo portas a novas áreas de estudo.

Savage, citado por Pedro Camara (1997), coloca a questão da primazia do capital e da formalização crescente nas hierarquias na organização do início do século XX, numa época em que segundo, Peters e Waterman (1987), predominava a lógica do actor racional em sistema fechado.

Como referem Bertrand e Guillement (1988), assistimos, nos últimos vinte anos, a uma preocupação crescente quanto à abordagem do fenómeno «organização». Surgiu no século XX a abordagem sistémica, que analisa as organizações sob o ponto de vista global, demarcando-se, de uma abordagem analítica. Constitui um instrumento de análise, uma corrente de pensamento e um modo de intervenção. Graças aos seus elementos fundamentais: o subsistema tecno cognitivo, o subsistema psicossocial, estrutural e de gestão, bem como o meio ambiente em que se inserem, foi sendo cada vez mais adotada como modelo de gestão das organizações.

Perspetivando as organizações como conjuntos complexos de elementos em interação, a abordagem sistémica permite apreender as características de coesão e de equilíbrio dinâmico, que constituem os principais desafios com que hoje se depara uma organização (Bertrand e Guillement, 1988).

A evolução trouxe às organizações modernas dois grandes desafios: o ambiente e a tecnologia. Surgiu a teoria da Contingência, onde a variável tecnológica passou a assumir um importante papel na teoria administrativa.

A tecnologia, provavelmente, será um fator para próxima revolução industrial, aliada ao ambiente e à forma como as organizações e a própria Administração saberão utilizar e adaptar estes dois importantes fatores face à globalização de todos os conceitos organizacionais.

Neste contexto, a teoria da Contingência ainda tem um largo campo a estudar e a atualizar, confirmando que a Administração deve muito aos seus conceitos, mas tem de saber adaptar-se a estudos cada vez mais complexos para o êxito dela própria.

### **6.1. As teorias clássicas**

Dentro das teorias existentes sobre organização e administração de empresas (Sousa, 1990; Teixeira, 1995; Ferreira et al, 1996) surgem as chamadas “clássicas” que se movem objetivamente pela eficiência produtiva.

Apesar de Taylor ser americano e Fayol ser europeu e de poderem ter partido de situações diferentes sem terem comunicado entre si, eles são as bases da chamada abordagem clássica da Administração.

Com a sofisticação dos métodos de industrialização e comercialização, as empresas sentiram necessidade de reflectir sobre os seus processos de trabalho. Interrogaram-se sobre como aumentar a eficiência da indústria por meio da racionalização trabalho (Taylor). Interrogaram-se também como aumentar a eficiência por meio da sua organização e da aplicação de princípios gerais da Administração em princípios científicos. (Fayol)

A preocupação central da escola da Administração Científica de Taylor era aumentar a produtividade da empresa por meio do aumento da eficiência no nível operacional, isto é, nos operários. Os funcionários eram especializados por tarefas, fortemente hierarquizados. A ênfase era colocada na análise e na divisão de tarefas do operário, uma vez que estes aspetos constituem a

unidade fundamental da organização. Esta escola estrutura-se analisando das partes para o todo, predomina a atenção para o método e movimentos do trabalho, para o tempo despendido em cada tarefa, entre outros aspetos. Funda-se a especialização do trabalhador, o reagrupamento de tarefas, operações e cargos. Foi o que veio a denominar-se *Organização Racional do Trabalho*, que colocava a ênfase nas tarefas.

A teoria clássica de Fayol tinha como preocupação aumentar a eficiência da empresa por meio da forma e disposição dos órgãos componentes da organização e das suas inter-relações estruturais. A ênfase estava, portanto na estrutura (anatomia) e no funcionamento (fisiologia). Contrariamente à anterior, esta teoria está direccionada de cima para baixo, ou seja, da direcção para a execução e do todo para as partes.

A teoria de Fayol no domínio da administração ficou conhecida pela sigla POC3- prever, organizar, comandar, coordenar e controlar.

Se tivermos em consideração o capitalismo de finais do século XIX e princípios deste século, verificamos que as teorias clássicas foram amplamente aplicadas nos países europeus de forte crescimento industrial e nos Estados Unidos.

## **6.2. A escola das relações humanas**

A Escola das Relações Humanas foi a primeira escola a ocupar-se mais sistematicamente dos aspetos humanos da organização, até então negligenciados. Foi a primeira a dar ênfase à satisfação do empregado, a debruçar-se sobre as questões afetivas e pessoais, a falar de crescimento pessoal e motivação, abrindo um caminho trilhado até hoje pelas principais escolas que se seguiram. Desde então a teoria da administração e as grandes organizações têm realizado estudos e procurado desenvolver técnicas a fim de

fazer com que os interesses pessoais dos homens coincidam, ou sejam compatíveis, com os interesses das organizações.

A Escola das Relações Humanas surgiu em consequência direta da experiência de Hawthorne, realizada por Mayo nos finais dos anos 20 e na década de 30 do século XX. Sentiu-se a necessidade de estudar empiricamente a deterioração do fator humano nas empresas industriais. A crise da civilização industrial havia provocado a desintegração social e psicológica dos operários. (Ferreira, Neves, Abreu e Caetano, 1996).

Foi a partir dessa experiência que se valorizaram os conceitos de ambiente de grupo, satisfação, motivação intrínseca e lideranças democráticas. Mayo definiu dois tipos de motivação: a “extrínseca” onde o salário, valores e as recompensas materiais são as suas fontes orientadores e a “intrínseca” em que se valorizam reconhecimento, louvores, autonomia e realização pessoal e profissional.

A ideia básica que norteou a Escola de Relações Humanas, e todas as outras que continuaram o trabalho iniciado por ela, é que se conseguirmos um meio de fazer com que os interesses pessoais dos homens coincidam com os das organizações, ganham todos, homens e organizações. Aqueles, porque alcançarão realização profissional e satisfação pessoal com a ajuda das organizações, estas porque contarão com empregados motivados e engajados defendendo os interesses delas. Mas os interesses pessoais dos envolvidos com uma organização tendem a ser tantos quantos forem os homens e não apenas diversos, como frequentemente divergentes. Como então atender a interesses tão diversificados e ao mesmo tempo garantir os interesses das organizações?

Há que considerar então imprescindíveis os grupos sociais para o desenvolvimento da coesão, controle e integração social do indivíduo na organização.

Deve ainda ter-se em conta a necessidade de grande investimentos na formação ao nível da liderança, garantindo ideais democráticos, que assegurem a coesão e cooperação sociais na dinâmica dos grupos e,

necessariamente, fomentadoras da eficiência organizacional. (Ferreira, Neves, Abreu e Caetano, 1996).

### **6.3. Teoria da Burocracia**

Max Weber (1864 a 1920), sociólogo alemão, foi o criador da sociologia da burocracia. Desenvolveu uma teoria com o pressuposto que todas as situações são previstas, que se baseia na racionalidade. Isto é, na adequação dos meios aos objetivos pretendidos, a fim de garantir a máxima eficiência possível para esses mesmos objetivos.

Weber notou que o capitalismo, a organização burocrática e a ciência moderna, constituem três formas de racionalidade que surgiram a partir de mudanças religiosas ocorridas inicialmente em países protestantes.

Dá-se início à burocratização dos sistemas dentro da administração, por volta dos anos 40, acima de tudo, por se apontarem algumas fragilidades, nomeadamente a fragilidade e parcialidade da teoria clássica e da teoria das relações humanas; a necessidade de um modelo organizacional racional aplicável não só à fábrica, mas a todas as formas de organização, sobretudo às empresas; o tamanho e complexidade crescente das empresas; o ressurgimento da sociologia da burocracia.

### **6.4. Conceito de Abordagem Sistémica da Gestão**

A Abordagem Sistémica da Gestão (ou Teoria de Sistemas) surgiu, juntamente com a Abordagem Contingencial, por serem apontadas diversas limitações às escolas de gestão anteriores, nomeadamente as Escola Clássica e a Escola Comportamental.

A Abordagem Sistémica da Gestão assentou no pressuposto de que, numa organização, as pessoas, as tarefas e a gestão são interdependentes e são componentes de um sistema que é a própria organização.

Define-se a organização como conjunto de elementos, dinamicamente relacionados afim de atingir um objetivo específico através da atuação sobre dados, informação, energia, trabalho, matéria-prima e capital financeiro (inputs) por forma a fornecer informação, energia e produtos ou serviços (outputs).

Além de identificar a organização como um sistema, a Abordagem Sistémica foi ainda mais longe ao considerá-la como um sistema aberto a influências de e para o exterior. Daqui surge uma nova forma de pensamento para identificação dos problemas e suas causas e avaliação do impacto das diversas alternativas de solução.

Daniel Katz e Robert Kahn são dois dos principais nomes a referir na Abordagem Sistémica. Dedicaram grande parte da sua obra ao estudo das organizações como um sistema social.

## **6.5. Teoria da contingência**

A Abordagem Contingencial (ou Teoria da Contingência) surgiu, tal como ficou referido anteriormente, em conjunto com a Abordagem Sistémica, na sequência da deteção de diversas limitações das escolas de gestão anteriores, nomeadamente a Escola Clássica e a Escola Comportamental.

A Abordagem Contingencial apresenta como princípio base o facto de que as organizações não atuam isoladamente, já que estão sujeitas a diversos tipos de contingências (entende-se por contingência um conjunto de conhecimentos, derivados de diversos empreendimentos de pesquisa de campo que procuram delimitar a validade dos princípios gerais de administração a situações específicas). Os acontecimentos do ambiente externo, quer a nível sociológico,

tecnológico político ou demográfico são suscetíveis de condicionar a sua atividade, a sua estrutura organizacional, a sua gestão e as decisões dos seus gestores. Por isso, segundo a Abordagem Contingencial, não é possível estabelecer uma única forma óptima de gerir as organizações: cada situação específica requer um tipo de gestão específica.

Diversos investigadores realizaram estudos que incidiram na análise do impacto ambiental sobre o funcionamento das organizações, apresentando conclusões convergentes (entre os quais Tom Burns, G. M. Stalker, Alfred D. Chandler, Paul Lawrence e Jay Lorsch).

Não há nada de absoluto nas organizações, ou na teoria administrativa, tudo é relativo.

A Teoria da Contingência revelou-se, sem dúvida, a mais eclética de todas as teorias da administração, pois além de considerar as contribuições das diversas teorias anteriores, consegue coordenar os princípios básicos da administração como: as tarefas, a estrutura, as pessoas, a tecnologia e o ambiente.

As teorias administrativas anteriores são colocadas à prova, suas conclusões são confirmadas (cada uma de acordo com sua época, necessidade, ambiente, interação, compatibilidade, etc.), atualizadas, ampliadas, integradas dentro de uma abordagem mais complexa, permitindo assim uma visão conjunta, abrangente com maior maleabilidade e adaptação para cada organização e para a administração como um todo. A abordagem contingencial mesmo tendo analisado outras escolas como a Teoria Clássica ou mesmo a Teoria de Sistemas, aceitou suas premissas básicas, mas adaptou-as a outros termos, pois, nela nada é absoluto ou universalmente aplicável. Tudo é composto de variáveis sejam situacionais, circunstanciais, ambientais, tecnológicas, económicas; enfim diferem em diferentes graus de variação.

A abordagem contingencial enfoca as organizações de dentro para fora colocando o ambiente como fator primordial na estrutura e no comportamento das organizações. De um lado o ambiente oferece oportunidades e recursos, de outro impõe constrangimentos e ameaças à organização. É neste ponto que



a tecnologia se torna também uma variável importante para o ambiente. Dela dependem os conceitos de oportunidades fora da organização como dentro da organização, já que interfere na coerência dos membros internos da organização para obter e adaptar a coesão com características externas do ambiente. Cada organização requer sua própria estrutura organizacional dependendo das características do meio em que se encontra e da tecnologia de que dispõe.

#### **6.6. Aplicabilidade nas instituições educativas**

Embora existam autores, como Planchard (1974) e Bottery (1993) ambos citados por Costa (1996), que defendem uma solução Taylorista nas escolas, parece-me que, tendo em atenção, por um lado a estrutura cada vez mais homogênea da classe docente, cada vez mais consciente do seu papel e cada vez mais bem formada; por outro lado os diferentes papéis que cada vez mais a escola tem de assumir; sugerem que as instituições educativas deverão também elas repensar os modelos de administração. Talvez seja o caso de dar mais importância ao que dizia Mayo, e valorizar os conceitos de ambiente de grupo, satisfação, motivação intrínseca e lideranças democráticas. Lawrence e Lorsch, defendem que quanto menor for o grau de diferenciação, menor será a dificuldade de integração levando à tendência para a utilização de soluções de coordenação mais simples, como o sistema de relacionamentos formais entre os subsistemas. Neste campo poderíamos salientar a crescente formação académica da classe docente e a tomada de consciência da importância a atribuir a este aspeto, para o sucesso da “organização”.

Ainda poderíamos aplicar a Escola atual uma outra conclusão de Paul Laurence e Jay Lorsch, na medida em que a escola hoje tem muitas outras atribuições além da missão académica. Quanto maior for a diferenciação, maiores e mais complexos serão os problemas de integração, obrigando as organizações a utilizar um maior número de meios de integração ou

coordenação tais como os sistemas de informação vertical e os sistemas de relacionamentos horizontais, através da utilização de grupos inter-funcionais.

## **7. O INDIVÍDUO NA ORGANIZAÇÃO**

Podemos observar que cada um se comporta de maneira diferente nas organizações. Segundo Bergamini (1990) entre as variáveis que afetam o comportamento dos indivíduos na organização estão as individuais e ambientais. Nas variáveis individuais estão a infância, a adolescência e a fase adulta de cada um. Nas ambientais estão o grupo social, cultura, fatores do ambiente físico etc. As pessoas apresentam diferenças individuais no desempenho do trabalho por dois motivos principais. O primeiro é por cada um nascer diferente do outro e o segundo é por terem tido experiências de vida diferentes. E a personalidade do ser humano é resultante disto.

### **7.1. Comportamento e personalidade**

Quer a vida pessoal, quer a vida profissional dos indivíduos são fortemente influenciadas pelas características ou atributos específicos de cada ser único. Segundo Sousa (2006) existem vários atributos importantes nomeadamente as características demográficas, a personalidade, o estilo de resolução de problemas, a aptidão para aprender e as capacidades efetivas da pessoa, os valores, as atitudes, as necessidades e expectativas, o processo de atribuição, a auto estima, o processo de percepção da realidade, a percepção de justiça na empresa, a satisfação com o trabalho, os níveis e dimensões de inteligência emocional, o grau de stress sentido e os hábitos de trabalho.

É notório o grande número de profissionais que entra e sai das organizações nos dias de hoje, porém nem sempre esse facto está relacionado a crise global ou redução de custos. Em muitos dos casos está diretamente ligado com o comportamento do profissional, com suas atitudes, com sua forma de agir e de se relacionar com outros colaboradores.

## **7.2. Organizações positivas**

Tal como Lopes, Galinha e Loureiro, (2010, p. 170), também defendemos a “importância do bem estar-positivo no seio das organizações em geral, e das instituições educativas em particular, no sentido da construção de uma perfil de capacidades e possibilidades.”

Segundo Duluc (2000) a dimensão humana é o conjunto dos aspetos relativos ao papel do ser humano no funcionamento das organizações. O mesmo autor identifica quatro campos basilares: a organização, a liderança, as pessoas e as relações; onde assentam a construção, o desenvolvimento da dimensão humana e a confiança. A partir destes quatro campos, todos necessários e indissociáveis, poder-se-ão preconizar organizações eficientes e competitivas, onde o desenvolvimento do capital humano seja promovido com confiança e relações de qualidade.

Citando Lopes, Galinha e Loureiro, (2010, p. 170), “Entendemos que a qualidade de vida percebida das pessoas depende da articulação de um conjunto complexo de fatores organizacionais e relacionais com o objetivo nuclear o respeito e a promoção da dignidade de cada pessoa, na promoção e defesa dos direitos humanos, base fundamental do seu bem-estar subjetivo e qualidade de vida percebida onde as boas práticas dos profissionais têm uma relevante importância.” São muitos os desafios que, segundo o mesmo autor, a Organização educativa assume constantemente. Salientam-se apenas os que consideramos mais pertinentes no momento atual para a Instituição educativa do nosso estudo: Adaptação à mudança – Por força da reorganização da

rede escolar do concelho de Alcobaça em 2007, o agrupamento de escolas foi subdividido em dois, vindo posteriormente a sofrer nova alteração com a criação do Mega Agrupamento de Cister, sendo todos os estabelecimentos de ensino do concelho integrados no novo agrupamento.

Aposta na avaliação e qualidade – Pela curta caminhada em agrupamento e pelo elevado grau de mobilidade do corpo docente, ainda se percorrem caminhos de descoberta da própria identidade, que se quer construída a partir de rigorosa avaliação dos vários fatores que poderão suportar e garantir a qualidade do serviço prestado.

Inovação e qualificação – Este é um desafio grande, na medida em que servirá de garante à conquista do público para quem existimos – os alunos.

Todos pontos inter-relacionam entre si, mas relacionam-se com muitos outros, deixados agora fora de consideração, não por serem de menor relevância, somente por necessidade de delimitar o estudo.

Citando Lopes, Galinha e Loureiro, (2010) “Particularmente nas instituições educativas, merece-nos atenção a escola como terreno de intervenção psicossociológico, os dispositivos pedagógicos de formação e de supervisão, os conceitos de intervenção e mudança, a comunicação e instituição – suas relações hierárquicas, dinâmicas internas e práticas instituídas.”

### **7.3. Modelos Educacionais**

Apesar do livro de Joël de Rosnay “O Macroscópio” ter sido editado em 1975, os seus princípios continuam completamente atuais. Já na altura o autor preconizava que era emergente “A valorização da criação e do mérito coletivo. Trabalho criativo ao ritmo pessoal, empenhamento numa causa de valorização da eficácia para atingir um determinado objectivo”. Na realidade ainda hoje a administração continua a não cumprir esse preceito, conduzindo-nos por vezes a situações de difícil resolução.

As opções organizacionais das instituições encontram-se dependentes de um sistema normativo que tanto pode servir de recurso nuns casos, como de limitação noutros.

Devem ser conhecidos os elementos do sistema para que as normas saibam ser interpretadas, por forma, a que os atores não se limitem a executá-las, mas pelo contrário tenham uma atitude proactiva, perante essas mesmas normas.

Cada vez mais, hoje em dia, lidamos com organizações que são sistemas abertos em que a capacidade de planear, isto é, definir rumos, passa pela articulação/negociação com o coletivo dos atores da organização.

Denota-se hoje alguma inquietação, na medida em que sentimos não estar preparados para receber o futuro à velocidade que ele se nos apresenta. A própria mudança reveste-se de uma grande transitoriedade. As estruturas ainda se apresentam com alguma burocracia (hoje no sentido negativo), que foi no início do século passado, considerada uma corrente de pensamento da administração com grande visibilidade (Weber) nas organizações. As organizações caracterizavam-se por serem duradouras, resistentes, enquanto nos dias de hoje elas são efémeras.

Ao longo dos tempos a instituição escola tem vindo a sofrer a intervenção de reformas, algumas delas mesmo radicais, no sentido de melhorar o rendimento escolar dos alunos, por um lado e o desenvolvimento emocional – e para a cidadania – por outro. Um dos fatores que pode desempenhar um papel relevante na consecução dos objetivos relaciona-se com a autonomia das escolas e esta, necessariamente, não se pode dissociar do papel que o gestor e restantes atores educativos desempenham na organização.

Por sua vez, estes atores são os responsáveis pela dinâmica que se imprime na escola enquanto organização, nomeadamente, através da implementação de modelos educacionais que podem promover, com maior ou menor eficácia, o sucesso dessa organização. Estamos claramente a referir-nos ao sucesso educativo que os alunos demonstram num determinado contexto.

Cabe aos docentes, enquanto atores da organização, adequarem os modelos educativos, selecionando de entre os muitos existentes, os que de alguma forma possam satisfazer as necessidades/expectativas dos alunos, inculcando-lhes princípios/valores de autonomia, responsabilidade, criatividade, interação, espírito crítico, entre outros, contribuindo, assim, para o desenvolvimento integral do indivíduo.

## **CAPÍTULO II**

### **ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR**

"... a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança sendo por isso, indispensável à prática educativa".

Jean Piaget

# 1. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO SISTEMA EDUCATIVO

## 1.1. - Fundamentos do Sistema Educativo

O Sistema Educativo é a expressão de uma conceção ideológica determinada pelo poder político. Isto é, uma Filosofia da Educação em que assenta toda uma conceção curricular dos vários níveis de ensino, na medida em que indica as finalidades e as grandes metas educacionais que o mesmo ensino visa.

Na prossecução destes objetivos, «o Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que [aquela], realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento da personalidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.» [Constituição da República, Artigo 73.<sup>o</sup>].

Decorrente do estipulado pela Constituição, é criada a *Lei de Bases do Sistema Educativo* – LBSE – [Lei n.<sup>o</sup> 46/86, de 14 de Outubro], aprovada pela Assembleia da República, em 1986, que estabelece as grandes metas para a educação e para a organização do Sistema Educativo Português, que no seu Artigo 1.<sup>o</sup>, número 2, diz: «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.»

A LBSE vem, assim, dar corpo às orientações gerais que a Constituição prescreve, relativamente à educação e ao ensino. O documento que estabelece os princípios gerais da «*Reestruturação e Organização Curricular*» [Decreto-Lei n.<sup>o</sup> 286/89, de 29 de Agosto] alerta para a importância desses instrumentos de orientação e de trabalho.

A leitura dos três documentos *supra* citados é suficiente para se dar conta das responsabilidades que competem à escola, no que concerne ao desenvolvimento dos diversos domínios da *praxis* educativa. Neles se perspetiva que, a escola deixa de ser um simples repositório de conhecimentos para passar a ser uma Instituição Formadora de indivíduos, através da qual



crianças, adolescentes e jovens ou adultos obterão, de uma forma gradual e sistemática, a formação científica, técnica, social e cultural suscetível de os fazer compreender, criticar, aceitar e integrar-se no mundo do nosso tempo, que é um mundo em permanente *devir*.

## **1.2. Breve abordagem à evolução histórica**

À semelhança de muitos outros pontos do globo, em Portugal, a procura da democratização do ensino, numa vertente liberal do acesso à Educação para o maior número possível de indivíduos, antecede bastante o próprio conceito.

A segunda metade do século XVIII e em particular da governação pombalina pode corresponder aos primórdios das tentativas para a implementação de um sistema de ensino “público” em Portugal. Nesta governação, o esforço surgiu associado à luta contra o monopólio clerical na Educação, em particular contra a posição dominante dos Jesuítas, e à defesa da laicização do ensino.

Há já dois séculos, que lentamente se vem desbravando caminho rumo ao alargamento da “rede escolar pública” e à liberalização do acesso ao ensino. Houve, de facto três momentos principais, diretamente ligados a situações revolucionárias, sempre associados a lutas políticas e encarados como condição essencial da democratização, que provocaram profundas mudanças na organização política do país:

- A ação reformadora de Passos Manuel, no período liberal pós-revolução de 1820.
- A constitucionalização do ensino primário obrigatório e gratuito no período republicano pós 5 de Outubro de 1910.
- O período democrático pós 25 de Abril de 1974, em que a relação entre democratização política e democratização do ensino tem vindo a ser, por fim, concretizada na sua aceção mais ampla.

Em cada um desses momentos particulares, a constituição contemplou o aspeto educativo de forma particular.

Na Constituição de 1822, apesar de ser apenas no parágrafo 237 (em 240) do título IV, as questões educativas surgem, denominando “estabelecimentos de instrução pública e de caridade”. No texto é referido 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.” (Constituições Portuguesas, 97). Os documentos constitucionais que se seguiram viram estas questões abordadas de forma mais sumária, embora surja pela primeira vez com dignidade constitucional a gratuidade da frequência do ensino primário: a Carta Constitucional de 1826 (parágrafo 30 do artigo 145) indica somente que “a instrução primaria, é gratuita a todos os Cidadãos” (Idem, 149), enquanto na Constituição de 1838 se afirma, nos artigos 28 e 29, que é garantida “a instrução primaria é gratuita” e que “o ensino público é livre a todos os Cidadãos, com tanto que respondam, na conformidade da lei, pelo abuso deste direito.” (Ibidem, 162)

Na Constituição de 1911 a educação entra no título II “dos direitos e garantias individuais” onde, pela primeira vez se afirma no segundo parágrafo, do artigo 3º que “o ensino primário elementar será obrigatório e gratuito.” (Ibidem, 196).

Desde a reforma educativa de Hintze Ribeiro de 1905, que se vinha tentando a implementação da obrigatoriedade da frequência escolar (que já existia desde para os três primeiros anos), no entanto levantavam-se importantes obstáculos materiais, nomeadamente a rede escolar insuficiente e obstáculos culturais, onde se (grande número de crianças, em especial raparigas, continua a não frequentar a Escola apesar dos esforços do recenseamento escolar).

O Estado Novo, em 1933, introduz algumas alterações na ordem constitucional. É garantida a liberdade de ensino (parágrafo 5º do artigo 8º) e mantém-se a sua obrigatoriedade (artigo 42º e parágrafo 1º do artigo 43º), mas desaparece da letra da lei a sua gratuidade. “...à família e aos estabelecimentos oficiais ou particulares em cooperação com ela” (Idem, 252) era incumbida a responsabilidade pelo ensino primário elementar. Dá-se

liberdade para que se desenvolva o “estabelecimento de escolas particulares paralelas à do Estado.”

Do ponto de vista teórico, a constituição Salazaista era aquela que até ao momento se mostrava mais liberal no plano da iniciativa educativa, teoricamente recetiva a vários modelos, sem que o Estado tivesse papel dominante. Não obstante, verificou-se nas décadas seguintes uma regressão conservadora no papel da escola na sociedade, que visava acima de tudo criar mecanismos de conservar e reproduzir a ordem política estabelecida.

Finalmente surge, a Constituição democrática de 1976, que começa por garantir a “liberdade de aprender e ensinar”, recusando ao Estado “o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas.” (nºs 1 e 2 do artigo 43º) e continua afirmando que “todos têm direito à educação e à cultura, garantindo que “o Estado promoverá a democratização da educação (nºs 1 e 2 do artigo 73º), estando a seu cargo “assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito” (*Idem*, 338).

Uma tentativa de identificar inequivocamente os momentos em que passaram a integrar o texto constitucional português os três conceitos-chave de uma Escola democrática - gratuidade, obrigatoriedade e universalidade -, encontramos-os na Carta Constitucional (a gratuidade) – e não, curiosamente, na Constituição vintista -, na Constituição republicana (a obrigatoriedade) e na Constituição democrática (a universalidade, associada à ideia de democratização da educação).

Embora com um grande simbolismo, nenhum destes marcos corresponde a momentos de clara inflexão das tendências verificadas em indicadores ligados à educação como a dimensão da rede escolar, o número de docentes disponíveis, o número de alunos matriculados ou a taxa de analfabetismo.

Em Dezembro de 1985, por Resolução do Conselho de Ministros, foi criada a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE). Constituída por doze individualidades oriundas de instituições diversas e com orientações

pedagógicas e cívicas igualmente diversas, a Comissão trabalhou intensamente no sentido de levar a cabo as tarefas de que foi incumbida. O resultado final do seu trabalho foi representado pelo Relatório Final - Proposta Global de Reforma, entregue formalmente ao Governo, na pessoa do Ministro da Educação e Cultura, no dia 14 de Junho de 1988. À cabeça, a Comissão colocou a proposta de implementação de um paradigma pluridimensional e cultural de escola (a "Escola Cultural"), aliás já à data em experiência pedagógica em todas as regiões do continente. Deve destacar-se o nome do coordenador da mesma, António Almeida Costa, que foi fundamental no desenvolvimento de todos os trabalhos, apoiando inestimavelmente o membro da Comissão que apresentou à mesma a conceção do projeto e foi por ela encarregado de o liderar a nível nacional, o que aconteceu primeiro na Comissão e depois na presidência do Instituto de Inovação Educacional, Manuel Ferreira Patrício.

## **2. TERRITORIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E AUTONOMIA DAS ESCOLAS**

Podemos pensar a abordagem histórica da educação sob a perspetiva das relações entre o espaço local e o espaço nacional no campo educativo, a ponto de evidenciar a existência ou não do reducionismo de uma dicotomia sumária entre o nacional e o local. Na verdade, a emergência do Estado-Nação surge associada à sua dimensão territorial cuja identidade havia que defender e preservar, cabendo ao sistema escolar um papel educador, substituto daquele que, até então, vinha sendo desempenhado pela Igreja, comunidades locais e família.

Em Portugal, a expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal, bem o facto de durante a I República ter havido uma cada vez maior proliferação das escolas pelas aldeias como ficou associado à ideia de «estatização», como extensão

de um Estado que, sendo centralizador, se pretendia educador e tratava o território nacional como um espaço homogêneo.

O movimento de redefinição do papel do Estado na educação, situando a questão da territorialização das políticas educativas, associou-a à questão da autonomia das escolas, que carecem de condições básicas para a assumirem, e à necessidade de criação local de redes e parcerias educativas na construção de uma escola inclusiva.

Neste movimento que pretende impulsionar estratégias locais para a concretização das causas educativas nacionais, o retraimento do Estado não parece significar um desejo de alheamento das questões educativas, mas mais uma redistribuição de poderes para continuar a dispor dos que considera essenciais. Até a reforma curricular, a parte mais visível da Reforma de 1986, foi feita na lógica da centralização curricular, deixando-se às escolas alguns poderes mais aparentes que reais, onde o ritual da participação dos profissionais se sobrepõe ao exercício de uma autonomia real.

Mais que a autonomia legislada interessa a autonomia assumida que não se esgota no processo de criação legal, antes se prolonga no lento processo de uma construção que é social.

### **3. O CONCEITO DE AUTONOMIA**

O conceito de autonomia está fortemente relacionado com a cooperação. O ato de educar está no conceber e no concretizar uma escola democrática, avançada e digna; uma escola que de facto responda aos anseios e às necessidades da sociedade; uma escola total e íntegra, que receba todas as crianças e jovens e lhes ofereça oportunidades para a construção e para o crescimento como cidadãos conscientes do mundo.

O atual momento é de mudança, de adaptação à realidade cultural-tecnológica emergente, na qual a velocidade das mudanças da Ciência e da Tecnologia, imprime em todas as áreas, principalmente à Educação, novos paradigmas de

aprendizagem e de interação no processo educativo. Estes novos paradigmas, apontam para uma educação cuja abordagem evidencie a valorização da atividade humana, sobretudo nas suas vertentes comunicativa e cooperativa, "ninguém educa ninguém, ninguém tão pouco se educa sozinho, os homens se educam entre si mediados pelo mundo" (Freire, 1986).

Reforçando a ideia anterior, assume-se que o ser humano não é um ser isolado, ele é "intrinsecamente um ser de relação." (Pinto, 1998, p. 17).

Segundo Barroso (1996B) o conceito de autonomia está ligado à ideia de autogoverno, onde os sujeitos se regulam por regras próprias. Contudo, isto 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." (p. 17)

A autonomia pressupõe auto-organização. "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). Apenas a inter-relação com os outros permite garantir que a identidade está construída, pois diferencia-nos dos demais. "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." (p. 132). Subscrovo as palavras da autora, quando afirma que o cerne da autonomia da escola não pode ser dissociado da capacidade de efetuar trocas com os outros sistemas que envolvem a escola. A escola vai criando a sua própria identidade, alicerçada na inter-relação, construindo assim a sua autonomia.

Também Barroso (1996A) considera que a autonomia da escola deve ser construída e não decretada. A autonomia da escola tem de ter em conta a especificidade da organização escolar, sendo construída pela interação dos diferentes atores organizacionais em cada escola (Barroso, 1995B). A interação destes diferentes atores conduz sempre a que se juntem diferentes interesses que é necessário saber articular. 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 modalidades de gestão que funcionem como padrão da autonomia para todas as escolas.” (Barroso, 1996A, p. 186).

Ainda a propósito do conceito de autonomia de escola, Barroso (1995B) observa que este envolve duas dimensões: a jurídico-administrativa, e a socio-organizacional. A primeira dimensão corresponde à competência que os órgãos próprios da escola detêm para decidir sobre matérias nas áreas administrativa, pedagógica, e financeira. Na segunda dimensão “a autonomia consiste no jogo de dependências e interdependências que uma organização estabelece com o seu meio e que definem sua identidade.” (p. 3).

Lima (1991) vem afirmar que, mesmo estando na presença de um sistema educativo altamente estruturado e centralizado, que impõe as suas regras através da produção legislativa aos estabelecimentos de ensino da sua dependência, tal não é garante que esses mesmos estabelecimentos de ensino cumpram uniformemente essas regras. “O ator é o elemento central – aquele que, mesmo nas situações mais extremas, conserva sempre um mínimo de liberdade que utilizará para bater o sistema.” (p. 148). Por isso, este autor fala de infidelidade normativa por parte das escolas às regras impostas que pode passar pela reprodução total, parcial, ou a não reprodução dos conteúdos normativos. Esta infidelidade às regras do sistema deve-se ao facto de os atores interagirem entre si e serem fieis aos seus objetivos, interesses, e estratégias, permitindo que a escola assuma a sua identidade dentro do sistema em que está inserida. “A escola não será apenas uma instância hetero-

organizada para a reprodução, mas também uma instância auto-organizada para a produção de regras e tomada de decisões” (Barroso, 1996B, p. 31).

Barroso (1996B) assinala ainda a existência de diversas situações onde “os órgãos de gestão ‘contornam’ certos preceitos legais que impedem (ou dificultam) a tomada de decisão em domínios considerados estrategicamente importantes” (p. 25). Este tipo de situação corresponde àquilo que Lima (1991) chama de infidelidades normativas, e ao qual Barroso apelida de autonomias clandestinas.

#### **4. A AUTONOMIA E A SUA CONCRETIZAÇÃO**

Em diversos países de língua inglesa têm-se assistido ao reforço da autonomias das escolas, tendo este movimento sido designado por *school based management* (SBM). Como o próprio termo indica trata-se de um movimento descentralizador, dando à escola autonomia para a sua gestão. Apesar de em cada um destes países a aplicação do SBM ter assumido diferentes formas de transferência de poderes para as escolas, em todos eles ele implicou um aumento do poder de decisão na escola a nível financeiro, curricular, e gestão de recursos. Assim, o poder de decisão passa a ser partilhado ao nível de órgãos constituídos pelos diversos atores da escola.

Esta descentralização tem como finalidade “incrementar a prestação de contas, o acesso local ao conhecimento, centrar o processo de mudança na própria escola” (Phillips, 1997, p.1). 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, aumento de poder, e oferece a capacidade de a escola ser capaz de gerir politicamente os diversos interesses dos diversos atores da mesma. Barroso (1996A) 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” (p. 173).

Wohlstetter e Mohrman (1996) referem que esta descentralização deve envolver quatro vertentes: 1) poder, 2) conhecimento, 3) informação, 4) recompensa. O poder significa a capacidade “de tomar decisões que influenciam as práticas, as políticas e as direções organizacionais” (p.33). A dimensão do conhecimento permite aos diversos membros da escola perceberem e contribuírem para os resultados da mesma. Este conhecimento “inclui conhecimento técnico para realizar o trabalho ou proporcionar o serviço, capacidades interpessoais, e conhecimentos e práticas administrativas” (p.33). A dimensão da informação refere-se ao conhecimento que os membros têm acerca da performance da organização, e à “informação estratégica acerca de políticas mais amplas e sobre o ambiente económico” (p.33). A vertente da recompensa baseia-se nos resultados da organização e nas contribuições dos seus membros para esses mesmos resultados. Esta contribuição dos membros é favorecida através da recompensa do trabalho desenvolvido, ajudando a uma participação mais efetiva desses mesmos membros da organização escolar.

A literatura observa a importância da descentralização verificada no sector privado empresarial na conceptualização e aplicação do *SBM*. Wohlstetter e Mohrman (1996) referem que sendo a gestão das escolas complexa, ela deve seguir os modelos que são aplicados à gestão no sector privado. Para estes autores, o *SBM* é o exemplo da aplicação à escola dessas mesmas ideias do sector privado. Não é, pois, de estranhar que em alguns casos o *SBM* preveja a possibilidade de os pais poderem seleccionar livremente a escola onde desejam colocar os seus filhos, obrigando assim as escolas a serem mais eficientes. Realçando a importância da racionalidade na gestão, Phillips (1997, p. 3) observa que “parte da mudança da relação entre a escola e a comunidade é a adoção do mundo corporativo, da competição e da orientação para o mercado.”.

Este modelo insere-se, pois, naquilo a que Barroso (1995B) refere como lógica gestionária, onde “o objetivo é o de aumentar a ‘eficácia’ e a ‘eficiência’ da

escola reforçando a responsabilidade dos seus órgãos de gestão por uma correta aplicação dos meios que lhe são distribuídos.” (p. 7). Assim, a aplicação do SBM esteve, em alguns casos ligada a políticas neo-liberais onde o privado e o mercado são as palavras chave. Um desses exemplos é o caso inglês com a reforma educativa denominada Education Reform Act, aplicada em 1988 pelo governo de Margaret Tatcher.

Portugal, aprovou o modelo de direção, administração e gestão escolar (DL 172/91) que, também ele, estava assente em política neo-liberal. Cunha (1997) refere que esse modelo tem três elementos essenciais: eficiência dos serviços; prestação de contas; autonomia local da decisão. Natércio (1995A), referindo-se às perspetivas e tendências da administração escolar, observa a necessidade do serviço público de educação estar atento às necessidades do mercado.

A este propósito, Barroso (1995A) alerta para os perigos de se ver a gestão com um fim em si, como um conjunto de princípios que podem ser generalizados, não tendo em conta a especificidade das organizações. Assim, este autor refere que a gestão da escola deve ser “uma gestão adequada às características organizativas de uma escola” (p. 22). A escola é pois uma organização social onde coabitam pessoas das mais variadas faixas etárias (adultos, crianças, adolescentes, jovens); é uma organização com fins educativos, sendo o seu produto o crescimento dos alunos; e é uma organização com forte implantação social tendo “uma finalidade objetiva, concreta e imediata, para as pessoas que vivem ali ao lado dela.” (p. 22).

Em 1996 Conselho de Acompanhamento e Avaliação do novo regime de administração escolar, previsto no Decreto-Lei nº 172/91, apresentou ao governo o seu relatório final (cf. CAA, 1997), no qual assumia uma posição bastante crítica face ao “novo modelo” dando especial destaque ao “insuficiente grau de autonomia concedido à escola” em contraste com a manutenção de uma administração “fortemente centralizada”. Foi recomendada a não generalização do modelo então avaliado e proposta a definição de uma “carta de princípios” de carácter mais genérico, um diploma-quadro que definisse

somente as coordenadas fundamentais da direção das escolas. No sentido da viabilização destas recomendações, exigia-se “A introdução de profundas alterações nos níveis central e regional da Administração educativa (Ministério da Educação), no sentido de uma transferência de competências para as escolas e para as estruturas comunitárias” (CAA,1997, p. 79).

Quer a política governamental, quer a lei Orgânica do Ministério da Educação estabelecida em 1993 se mostravam incompatíveis com as propostas e conclusões do CAA. Assim verificou-se um “reforço dos serviços regionais” e a reorganização dos departamentos centrais a quem continuou a caber o exclusivo das funções de conceção e orientação. Remetidas, de forma sucessiva, para os escalões inferiores, foram as funções de execução, nomeadamente as direções regionais (Decreto-Lei nº 141/93), os centros de área educativa (Portaria nº 79-B/94) e cada escola ou agrupamento de escolas o locus privilegiado da reprodução normativa, assim radicalizando a estratégia de recentralização por desconcentração que havia sido iniciada alguns anos antes. (Lima, 2004)

Ainda segundo o autor, a conclusão do Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA, 1997, p. 9) era, neste contexto incontornável. “Não parece possível consagrar e regulamentar a autonomia das escolas / áreas escolares através, exatamente, dos mesmos processos, regras e linguagens que serviram no passado, objetivos políticos antagónicos, ou seja, definir primeiro todas as regras, sem exceção, e esperar depois por um exercício da autonomia, quando este envolve, desde logo, a possibilidade de intervenção na própria produção das regras”.

A legislatura do Partido Socialista iniciada em 1995 evidenciava uma orientação política alternativa à ideia de reforma educativa. Segundo Lima (2000) ao invés de reformar a reforma anterior, o governo adotará uma lógica política de pós-reformista, ensaiando uma desconexão entre áreas antes aceites como fortemente conectadas.

Suspendeu-se a generalização do Decreto-Lei nº 172/91, encomendou-se um novo estudo e somente em 1998, é legislada a autonomia das escolas e agrupamentos de escolas (Decreto-Lei nº 115-A/98).

A publicação do decreto-lei 115-A/98 corresponde a uma nova legislação acerca da gestão e administração das escolas. Para além das diversas alterações que implicou na estrutura das escolas públicas portuguesas do ensino básico e secundário, este novo ordenamento jurídico refere-se diretamente o processo faseado de desenvolvimento da autonomia das escolas através dos contratos de autonomia. Segundo este decreto-lei “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” (artigo 47, n.º 1).

## **5. NOVAS DINÂMICAS NO SISTEMA EDUCATIVO**

As escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico foram, durante mais de duas décadas, regidas pelo mesmo modelo de gestão. Mantiveram-se, por isso, à margem das mudanças verificadas nas escolas preparatórias e secundárias e das experiências gestionárias ensaiadas no início da década de 90.

É neste contexto que deve ser compreendida a implementação do Decreto-Lei nº 115-A/98, que não altera apenas a regulação das escolas do 1º Ciclo, mas também as constitui em agrupamento com outras instituições.

O Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular encontra-se regulamentado pelo Despacho da Ministra da Educação n.º 14460, de 26 de Maio de 2008. Este Despacho decorre da primeira medida efetiva de concretização de projetos de enriquecimento curricular do Programa de Generalização do Inglês nos 3º e 4º anos do 1º ciclo, em 2005, e dos significativos resultados alcançados pelo Programa de Generalização do Ensino de Inglês nos 3º e 4º anos e de Outras Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo, lançado em 2006/2007, que veio consolidar o conceito de escola a tempo inteiro.

O 1º Ciclo do ensino básico ocupa um espaço preponderante no desenvolvimento da sociedade portuguesa. Na verdade, é neste nível de ensino, que as crianças constroem o seu conceito de escola e delineiam o seu percurso académico que importa seja pautado pelo sucesso. Uma boa experiência nos primeiros anos pode ser determinante para o futuro. Contrariamente, a perspectiva da Escola, por um lado, como “depósito” de crianças num longo período de tempo, ou por outro lado com atividades cujo propósito seja o enriquecimento do currículo, mas que não o consigam, podem ser causa de forte desmotivação perante a vida académica. Importa perceber “quem” e “o que se enriquece” com as AEC.

O estudo que ora se apresenta pretende contribuir para caracterizar realidades da organização escola e identificar ferramentas de desenvolvimento que se adequam às necessidades do sistema e, mesmo, das exigências da sociedade nos dias que correm.

Pede-se à escola que desempenhe um papel social que até há bem pouco tempo era assumido pela família. Não é tarefa fácil mas a escola terá que dar o seu contributo para a resolução desta exigência da sociedade de hoje.

Como poderão coexistir diversas formas culturais num mesmo espaço físico e social?

Deverão existir diferentes agentes com o mesmo papel, utilizando métodos diferentes de encarar o problema. Além disso o sistema terá a capacidade de proporcionar agentes que sejam iguais entre si mas que residam em instâncias diferentes no sistema. Ambas as aproximações, agentes com o mesmo papel e abordagens diferentes ou agentes com o mesmo papel e a mesma abordagem, introduzem a pretendida robustez, flexibilidade/versatilidade, expansibilidade e modularidade à organização.

## **6. AS AEC NO CONTEXTO DO SISTEMA EDUCATIVO: ANTECEDENTES E ATUALIDADE**

O Programa de Alargamento e Generalização das AEC, criado pelo despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho pretendeu consolidar o prolongamento do horário nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, como tal, todas estas escolas passaram a assegurar aos seus alunos as AEC, (ME, 2006).

Citando José L.C. Verdasca, Diretor Regional de Educação do Alentejo no artigo que escreveu para a Revista Alentejo Educação – N.º3 (2011)

“ A escola a tempo inteiro é, porventura, uma das medidas de política educativa de maior alcance e profundidade dos últimos anos.

O seu lançamento em 2005 e aprofundamento a partir de 2006 foram carregados de intencionalidade mas também dos meios necessários para assegurar que todas as crianças e famílias pudessem dispor de uma oferta educativa gratuita de Inglês e de outras atividades educativas, bem como de refeições escolares em escolas do 1º ciclo que passaram a estar abertas até às 17:30 horas e em funcionamento durante pelo menos 8 horas por dia.”

No atual contexto social e cultural cada vez mais exigente, onde as mudanças ocorrem a um ritmo vertiginoso, é essencial que a escola se atualize, se organize, para que, de forma concertada e colaborativa, corresponda não só às expectativas, mas também às necessidades de todos os cidadãos. “Para tal, a escola não necessita apenas de ensinar. Necessita de aprender muitas coisas...” (Santos Guerra, 2000, p. 17).

O programa das AEC, apesar de relativamente recente, não deixa, no entanto, de ser uma matéria bastante discutida, dadas as fortes implicações que apresenta em diversas e importantes áreas, nomeadamente a nível educacional e social. Neto – Mendes (2007) refere que “ (...) o espaço das AEC constitui, como sublinhamos amiúde, um verdadeiro laboratório de soluções num contexto de relacionamento ente o Centro e o Local marcado por tendências de desestatização, num ambiente de forte instabilidade caracterizado por relações laborais flexíveis e precárias.”

São muitas as famílias que, hoje, se veem confrontadas com dificuldades em “entregar” as crianças no período em que se encontram a exercer as suas atividades profissionais. É neste contexto que a implementação das AEC se reveste de uma importância capital para a escola pública.

O programa arrancou, tendo como principais objetivos a melhoria das condições de ensino aprendizagem no 1.º CEB e “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), 2007:4).

Também Pires (2007), acrescenta que a implementação da ETI é assumida pelo atual Governo como dirigida à valorização deste grau de ensino.

Assim, “do nosso ponto de vista, grande parte delas — articuladas, complementares ou sobrepostas — configura e sustenta a ideia de Escola a Tempo Inteiro (ETI), já que, direta ou indiretamente, se relacionam com a ocupação educativa dos alunos, de forma plena, ao longo do tempo escolar e no espaço escolar.” (ibidem, p.78)

Defende Cosme e Trindade (2007, p.15) que esta medida “pode abrir portas a uma política de equidade social, se contribuir para que aquelas meninas e aqueles meninos, provenientes de meios sociais economicamente mais carenciados, possam beneficiar de um conjunto de experiências educativas que, de outro modo, não poderiam usufruir.”

Especialistas na área educativa questionam as AEC sob diversidade de funções e atributos que se lhe pretendem vincular. Embora reconhecendo a pertinência do Programa, assinalam ao mesmo tempo, um conjunto de problemas quanto à forma e metodologia da sua operacionalização. Ramiro Marques (2008), por exemplo, refere que “(...) O Ministério da Educação tem vindo a retirar as expressões artísticas e motoras da componente letiva do 1º CEB, remetendo-as para as AEC e dando-lhe um estatuto de menoridade. É

completamente errado considerar que as expressões artísticas e motoras devam ter menos espaço e importância que o Estudo do Meio, a Língua Portuguesa ou a Matemática.”

A publicação pelo Ministério da Educação em 1998, do Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico, já preconizava esta nova exigência e a assumia como relevante no processo da reorganização curricular do Ensino Básico. Eram apresentados, ainda que de forma sintética os aspetos a ponderar, destacando a necessidade da escola se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem variadas, designadamente mais espaços de real envolvimento dos alunos e de atividades de apoio ao estudo.

Neves (2006), citando o ME, afirma que se consideram as AEC no 1.º CEB “as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação com a escola e com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação” (Neves, 2006, p. 36). Assim, podem-se considerar as atividades de apoio ao estudo, ensino do inglês ou de outras línguas estrangeiras, atividade física e desportiva, ensino da música e de outras expressões artísticas e outras atividades que incidam nas áreas identificadas.

## **7. ÂMBITO E CONTEXTUALIZAÇÃO DAS AEC**

A Lei de Bases do Sistema de Ensino (1986, art.º 48) considera fundamental para uma “formação integral e a realização pessoal dos educandos” a ocupação dos tempos livres com atividades de “utilização criativa e formativa”. Neste contexto refere-se a atividades de complemento curricular como enriquecedoras de componentes culturais, cívicas, desportivas, artísticas e de inserção na comunidade podendo cada escola ou grupo de escolas apresentar



a iniciativa de as fomentar. Realça ainda a importância de as crianças e jovens serem envolvidas “na sua organização, desenvolvimento e avaliação”.

A Federação Regional das Associações de Pais da Região Centro (FRAPRC, 2005, p3-4) indica ainda que “através da realização de ações diretamente orientadas para o desenvolvimento pessoal, social, cultural e desportivo estimulam-se componentes importantes no domínio da educação, utilizando necessariamente estratégias e metodologias diferentes das aplicadas em contexto de sala de aula”, devendo-se propor ações mais relacionadas com atividades curriculares e de complemento curricular do que com atividades de animação dos tempos livres.

Globalmente, as AEC caracterizam-se por: constarem do Plano de Atividades; utilizarem os espaços das escolas; serem selecionadas de acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento; a sua planificação, acompanhamento e supervisão envolverem necessariamente os docentes titulares de turma; serem gratuitas e não se poderem sobrepor às atividades curriculares diárias (Martins, 2007).

O mesmo autor expõe também que a operacionalização do Programa de Generalização do Ensino de Inglês obrigou o ME a publicar o Despacho n.º 16795/2005, de 3 de Agosto, determinando, no ponto 5, que as escolas do 1.º CEB e os Jardins de Infância (JI) se mantenham, “obrigatoriamente abertos pelo menos até às 17 horas e 30 minutos e no mínimo oito horas diárias, com vista à oferta de atividades de animação e de apoio às famílias, bem como de enriquecimento curricular ou outras atividades extra-curriculares, de frequência facultativa por parte das crianças e alunos interessados”. Ainda, os órgãos competentes dos agrupamentos de escolas podem flexibilizar o horário da atividade curricular, adaptando-a às condições de realização das atividades curriculares e de enriquecimento curricular, considerando o interesse dos alunos e das famílias, sem lesar a qualidade pedagógica.

O decreto-lei n.º 286/89 faz cumprir o artigo 59º da Lei de Bases do Sistema Educativo, definindo assim, a reestruturação dos planos curriculares para o Ensino Básico. Este diploma veio concretizar os princípios enunciados pela Lei

de Bases e com este decreto-lei foram distinguidas diferentes áreas, como uma área curricular disciplinar e não disciplinar (art.º 6) e uma área de complemento curricular (art.º 8). A par destas áreas específicas, introduziu o conceito de formação transdisciplinar (art.º 9) que se remete a uma unidade formativa exigível a todos os elementos formativos. O conceito de formação transdisciplinar corresponde a um objetivo que deve nortear os planos de estudo e deve ser efetivado através de todas as componentes curriculares, distinguindo-se por si próprio do plano curricular.

A posterior regulamentação do decreto-lei n.º 286/89 pelo documento anexo ao despacho n.º 141/ME/90, sobre o Modelo de Apoio à Organização das Atividades de Complemento Curricular, possibilitou a distinção destas em relação às anteriores atividades extracurriculares tendo assim refletido as recentes conceções do desenvolvimento curricular previstas na reforma educativa de 1989. Neste contexto, instituições escolares passaram a organizar atividades de complemento curricular. Salienta-se ainda que pelo decreto-lei n.º 286/89, a definição dos planos curriculares dos Ensinos Básicos e Secundário, não realça a importância para o ensino básico desta oferta de atividades, apesar de serem referidas as atividades de complemento curricular na grelha curricular.

No ano 2000 é publicado o terceiro parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) que tratou a Reorganização Curricular para o Ensino Básico. Este parecer apreciou a Proposta de Reorganização Curricular para o Ensino Básico considerando várias componentes, como referido no seu ponto oito, mas de particular interesse no âmbito deste trabalho, o referido na alínea g) que considera “as atividades de enriquecimento”. Entendemos salientar uma recomendação: “ Urge, portanto, dar maior destaque às atividades de enriquecimento, nos documentos e normativos legais que vierem a ser publicados, mostrando-se, também, necessário, a este nível, a publicação de orientações curriculares gerais que possam enquadrar este tipo de atividades educativas.” (Ibidem, p.6)

Após a experiência do ensino do inglês nos 3.º e 4.º anos de escolaridade, cujos efeitos superaram as expectativas iniciais do ME, no ano letivo de

2005/2006 foi criado o Programa de Generalização do Ensino de Inglês e de Outras Atividades de Enriquecimento Curricular, no sentido de garantir uma escola a tempo inteiro aos alunos do 1.º CEB.

A Escola a Tempo Inteiro surge com a pretensão de qualificar o 1.º CEB, onde se enquadram as Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo.

Quanto ao conceito de ETI, a frequência das AEC passa pela existência de serviços que complementem a ocupação diária dos alunos perante a ausência de políticas de família assentes na conciliação entre a vida familiar, profissional e escolar, concedendo tempo aos pais para que possam estar presentes no acompanhamento dos filhos. Assim, concordamos com o ME (2006) quando refere que o alargamento e a generalização da ETI são essenciais para tornar os horários das instituições de ensino mais conciliáveis com as necessidades das famílias, facultando novas oportunidades de aprendizagem aos alunos deste nível de ensino. Como tal, ter-se-ão de adaptar os tempos e modos de funcionamento às necessidades das famílias. Por outro lado a sensibilização e tomada de consciência para as questões da valorização da ocupação dos tempos livres e do papel que a escola ocupa na formação das futuras gerações como alicerce da sociedade e da formação das crianças que compõem a comunidade. Também, o alargamento do horário permite “«beneficiar» as crianças, através da sua permanência na escola, de melhor acesso aos recursos escolares, mediante o estudo acompanhado, o ensino precoce da língua estrangeira e o desporto escolar” (FRAPRC, 2005:2). Segundo Neto (1984) a escola preenche o espaço adequado onde são criadas situações organizadas para fomentarem o regular desenvolvimento infantil através de aprendizagens consideradas essenciais.

Roldão (in Oliveira et al, 2008) afirma que as AEC são um propósito político, educativo e social, sendo um imperativo legitimado por razões relacionadas com a equidade na melhoria da oferta educativa para todos. Como tal, esta autora, menciona que, socialmente, as AEC acarretam uma noção de generalização extensiva, para oferecer e tornar acessível a todos o que, nas últimas décadas, os pais das classes média e alta já preparam e pagam aos educandos no período extra-escolar, tais como as atividades desportivas, a

música, as línguas, etc. Assim, esta “oferta extra escola, para os que a podiam suportar financeiramente, teve sempre uma dupla valência – por um lado ocupar as crianças face à crescente indisponibilidade de tempo da família, e por outro oferecer aos filhos um enriquecimento da sua formação (...) essas duas finalidades são também as que em última análise legitimam a criação formal das AEC, acrescidas de uma terceira, que não deve ser subestimada: tornar mais equitativo o acesso de todas as crianças e famílias a recursos deste tipo, independentemente dos seus estatutos sócio-económicos” (Roldão, in Oliveira et al, 2008:8).

O Ministério da Educação evocou, para alterar o panorama horário do 1º ciclo, que as mudanças na sociedade atual, nomeadamente com o trabalho fora de casa de ambos os membros do casal e uma menor disponibilidade no acompanhamento dos filhos, exigiam da escola uma cobertura de horário a tempo inteiro e a oferta a todos os alunos de novas oportunidades de aprendizagem.

Não menos importante é o que Roldão (in Oliveira et al, 2008) também profere quando menciona que é essencial ter-se certas precauções educativas, centradas no direito da criança a ser bem-educada, destacando: (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. Quanto ao tempo e o seu uso, Roldão (in Oliveira et al, 2008) refere que não se trata de colocar as crianças ou os pré-adolescentes num ritmo de trabalho de dia inteiro, como se fosse a soma de dois períodos escolares. Pretende-se sim oferecer, com sensatez e ponderação séria do tempo e dos processos, espaços calmos, com atividades interessantes e impulsionadoras de aprendizagens, desenvolvidas num registo que não o escolar clássico.

Relativamente à qualidade da oferta “Este cuidado com a qualidade 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” (Roldão in Oliveira et al 2008:9). Em relação à

terceira precaução, Roldão (in Oliveira et al, 2008) indica que as atividades deverão organizar-se analogamente às que se desenvolvem noutros fóruns, campos associativos ou culturais, dirigidas para aprender de modo organizado mas flexível, aberta a interesses e oportunidades, desenvolvidas num ambiente de grupos de interesse, mais do que reduzi-las a uma secção disciplinar formal a mais. Ao nível da cooperação, “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, 2008:9-10)

A “escola a tempo inteiro”, implicou o alargamento do horário dos estabelecimentos de ensino do 1º ciclo, das 9h00 até às 17h30, “sem prejuízo da normal duração semanal e diária das atividades educativas na educação pré-escolar e curriculares no 1º ciclo do ensino básico, os respetivos estabelecimentos manter-se-ão obrigatoriamente abertos pelo menos até às 17 horas 30 minutos e no mínimo oito horas diárias” (Despacho n.º 12 591/2006, ponto 5). Este alargamento de horário do funcionamento da escola conduziu à necessidade de um reforço da autonomia da escola e a sua organização passou a requerer ligações e parcerias privilegiadas com as autarquias, com as associações de pais e com as diversas instituições existentes na comunidade, uma vez que antes as iniciativas de apoio às famílias nas atividades de ATL vinham já a ser garantidas por essas entidades.

Os alunos passam cerca de 170 dias na escola (34 semanas), onde semanalmente “os tempos mínimos para a lecionação do programa do 1º ciclo são: Língua Portuguesa — oito horas letivas de trabalho semanal, incluindo uma hora diária para a leitura; Matemática — sete horas letivas de trabalho semanal; Estudo do Meio — cinco horas letivas de trabalho semanal; Área das expressões e restantes áreas curriculares — cinco horas letivas de trabalho semanal” (Despacho n.º 19 575/2006, ponto 1).

No entanto, a escola não pode desprezar as horas anuais em que as crianças, apesar de já terem cumprido a sua carga horária curricular, se encontram ao seu cuidado. Esse tempo deverá ser aproveitado para promover voluntariamente aprendizagens que sejam significativas para as crianças, não deveria conduzir a um excesso de tempos curriculares, tendo sido prevista a sua frequência de forma facultativa e gratuita. Para cativar e potenciar o interesse dos alunos, a implementação destas atividades deverá utilizar estratégias e metodologias diferentes daquelas que são aplicadas no contexto formal da aula curricular.

Neste sentido Pacheco (2007), alude que o «Aprender a aprender é o objetivo mais ambicioso e ao mesmo tempo irrenunciável da educação escolar – equivale a ser capaz de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e de circunstâncias.» (p. 56).

## **CAPITULO III**

### **METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

*“Se a rosa tivesse outro nome, ainda assim teria o mesmo perfume.”*

William Shakespeare

## **1. CAMPO ONDE IRÁ DESENVOLVER A INVESTIGAÇÃO**

A investigação focar-se-á num Agrupamento de Escolas do concelho de Alcobaça na área de influência da Direção Regional de Educação de Lisboa (DREL). Deve salientar-se aqui que este agrupamento foi criado no ano letivo 2012/2013 e resultou da fusão dos três agrupamentos do concelho de Alcobaça com a uma Escola secundária. Este estudo foi iniciado anteriormente à criação do agrupamento atual e alguns dos dados foram recolhidos num dos agrupamentos agora integrados.

## **2. RECOLHA DE DADOS**

A investigação de paradigma qualitativo possibilita uma grande escolha de instrumentos de colheita de dados. Considerando o tipo de estudo presente e os seus objetivos, selecionaram-se as entrevistas e o inquérito por questionário como principais instrumentos de colheita de dados mais adequados. e considerando que “(...) as inquisições qualitativas, devido à sua ênfase nas realidades dos sujeitos, exigem um mínimo de estrutura e um máximo de envolvimento do pesquisador (...)” (Polit & Hungler, 1995, p.270), se verificou que ambos possuíam as características que lhes permitiriam preencher os requisitos e facilitar o progresso deste processo de investigação.

A validação dos dados obtidos será efetuada pelos próprios participantes nas entrevistas, a quem se dará a conhecer a transcrição da respetiva entrevista para confirmação do seu conteúdo.

Para descrever o processo de funcionamento das AEC no Agrupamento serão lidas atas e outros documentos, como forma de confronto e validação dos



dados obtidos. Serão ainda estabelecidos contactos com as entidades promotoras das AEC.

Para enquadrar legalmente o funcionamento das AEC far-se-á pesquisa nos Diários da Republica.

Com o intuito de selecionar e definir o enunciado das questões a incluir nas entrevistas aos atores, irá efetuar-se uma entrevista exploratória, que permitirá “... colher informações junto dos participantes relativas aos factos, às ideias, aos comportamentos, às preferências, aos sentimentos, às expectativas e às atitudes.” (In: Fortin, 1999, p.245). Trata-se de um método muito utilizado nos estudos de características exploratórias e descritivas e que permite determinar as perceções dos entrevistados sobre o tema em estudo.

Neste caso será feita uma entrevista parcialmente estruturada, em que as questões formuladas serão de resposta livre mas apresentadas segundo uma sequência pré-determinada – correspondente às questões de investigação formuladas – com o objetivo de obter resposta para todos os temas propostos. Fortin (1999, p.248) diz que “Antes de uma entrevista semiestruturada, é indispensável elaborar um plano no qual o objetivo geral do tema a cobrir está indicado, assim como os subtemas, segundo uma ordem lógica.” Quivy & Campenhout (1998, p. 69) dizem-nos que as “... entrevistas exploratórias devem ajudar a constituir a problemática de investigação (...) contribuem para descobrir os aspetos a ter em conta e alargam ou retificam o campo de investigação das leituras (...) visa economizar perdas inúteis de energia e de tempo de leitura (...) têm, portanto, como função principal revelar determinados aspetos do fenómeno estudado em que o investigador não teria pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras.”

É nesta perspetiva que se procederá à realização de uma entrevista exploratória, para tentar apurar as questões e as temáticas que virão a constituir o guião das entrevistas e questionário, tentando ganhar tempo nesta fase de preparação da investigação para depois o utilizar na fase de apresentação e análise dos resultados obtidos, quando se proceder à análise

de conteúdo das transcrições das entrevistas e análise estatística do questionário.

Nesta entrevista exploratória serão colocadas questões que se relacionam com os objetivos do trabalho de investigação a efetuar.

Segundo Quivy & Campenhout (1998, p.71) a pessoa escolhida para realizar esta entrevista exploratória poderá ser considerada um interlocutor válido pois pode incluir-se na categoria das “testemunhas privilegiadas”, uma vez que é alguém que “... pela sua posição, ação ou responsabilidades, têm um bom conhecimento do problema.”

Atendendo a que o entrevistado será o Diretor do Agrupamento, por possuir a visão global de todo o processo de implantação das AEC no Agrupamento e de todas as alterações que se processaram nas diferentes escolas que o constituem, poderá acontecer que outras questões venham a ser colocadas, com base nas respostas obtidas.

Um método ao qual também demos bastante importância foi à observação participante. Correia e Pardal (1995) referem que não existe ciência sem observação, nem estudo científico sem observador. A observação, segundo Estrela (1994), caracteriza-se por um trabalho em profundidade, mas circunscrito a uma situação e a um tempo de colheita de dados. Nesta recolha está presente o princípio da acumulação e não o da seletividade, logo o trabalho de organização da informação é realizado à posteriori, através de uma análise rigorosa dos dados obtidos. Pelo envolvimento que temos nas escolas estudadas, pode dizer-se que o observador participa na vida do grupo por ele estudado. Correia e Pardal (1995:50) proferem que “a observação participante permite, em regra, um nível mais elevado de precisão na informação do que a observação não-participante. A sua execução é, entretanto, mais complexa. Esta complexidade pode decorrer de fatores distintos que radicam na distinção de estatutos – de observador versus observado -, na diferenciação social de papéis – de fornecimento de informação versus captação de informação – e na aceitação cultural do observador pelo observado”.

Para Wilson (in Estrela, 1994) este tipo de observação é, essencialmente, uma técnica de análise qualitativa do real, centrada na interpretação dos fenómenos partindo das diferentes significações que os participantes na ação lhe concedem.

Este projeto alicerça-se em momentos em que a observação participante foi privilegiada, já que sendo docente do agrupamento participamos diretamente na AEC apoio ao estudo e supervisionamos as restantes.

As conversas informais podem ser bastante úteis para o investigador, pois permitem recolher dados de forma menos artificial, compreender melhor as vivências, os comportamentos e as atitudes dos sujeitos perante determinadas situações que de outra forma, mais formal, não seria tão provável e acessível. Assim, é possível obter informações de forma mais espontânea e esclarecedora, para além de que os sujeitos comunicam de forma mais livre e descomprometida. Esta técnica também permite constituir um maior envolvimento e aproximação entre o investigador e o grupo participante, tornando-se possível alcançar um melhor entendimento do que realmente é importante para os sujeitos.

Neste projeto ocorreram conversas informais continuamente, sucedendo-se na fase exploratória, nos encontros e atividades desenvolvidas e, ainda, nos momentos reflexivos acerca do trabalho desenvolvido. Pretendia-se:

- Conhecer mais aprofundadamente o contexto e os seus intervenientes;
  - Percecionar a qualidade e a intensidade da relação escola-família, sobretudo ao nível das AEC;
  - Aferir as opiniões, de alunos e docentes, acerca do projeto, se este tinha fundamento,
- se estava a originar resultados positivos e se deveria ter continuidade;

### 3. QUESTÕES ÉTICAS

“O estudo do comportamento Humano envolve uma relação entre o investigador e os sujeitos, ou entre o investigador, os sujeitos e os contextos. Na investigação a questão ética central passa pelo dilema que inclui dois sistemas de valores: por um lado a crença no valor e na necessidade da investigação em si mesma, por outro, a crença na dignidade humana, nos seus contextos de vida e no direito de ambos à privacidade.” Almeida & Freire, (1997). Assim torna-se pertinente recorrer a todas as disposições necessárias com o objetivo de proteger os direitos e liberdades das pessoas que participam numa investigação. É ao investigador que cabe a responsabilidade de avaliar cuidadosamente a aceitabilidade ética do seu estudo, bem como dos procedimentos que garantam a integridade e respeito pelos participantes.

Relativamente à relação entre riscos e benefícios, Fortin (1999, p.120) acrescenta que o investigador deve ter o cuidado de avaliar os riscos e benefícios aos quais vai expor os sujeitos, procurando sempre estabelecer uma proporção razoável entre o risco incorrido pelo sujeito e o benefício que se pode legitimamente esperar que o sujeito retire da sua participação. Esta análise consistirá em considerar todos os benefícios e perdas que poderão resultar do estudo, e deve ser discutida abertamente com os sujeitos, de maneira a que estes possam considerar se é do seu interesse participar ou não.

Assim, tendo em conta também as orientações de Fontana e Frey (1994) e Punch (1994), os intervenientes envolvidos e sobre os quais recaiu a recolha de dados do estudo deram o seu consentimento informado e a recolha de dados, e os respetivos registos áudio, foram feitas com o conhecimento do entrevistado. Foi considerado que os participantes não sofriam qualquer tipo de consequências por se terem mostrado disponíveis em participar na investigação, pelo que foi garantido o anonimato. Esclarecemos ainda as pessoas envolvidas acerca da relevância da sua participação nesta investigação para, de acordo com Lessard-Hébert e outros (1994), assegurar a

“pertinência profissional” que requer a utilização dos diferentes participantes envolvidos no fenómeno investigado, neste caso alunos e professores.

Procurámos desenvolver uma relação de confiança com os participantes durante os questionários e as entrevistas, para garantir maior validade aos dados recolhidos para análise, informando os participantes de como se desenvolveria o estudo. Não deixámos ainda de considerar que algumas conclusões poderiam abalar as convicções dos colaboradores, pelo que tivemos em linha de conta, relativamente à atitude ética do investigador, Fontana e Frey (1994) ao “desenvolver uma responsabilidade moral e bom senso para com os sujeitos do estudo em primeiro lugar, com o próprio estudo em segundo, e só por último, com nós próprios” (p. 372).

Uma vez que esta investigação se enquadra especialmente pelas características das pesquisas qualitativas, pela contextualização das análises e interpretações realizadas a partir da recolha dos dados, estaremos limitados em relação à possibilidade da generalização dos seus resultados. As conclusões procuram acima de tudo ampliar as perspetivas sobre as atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico, refletindo sobre as formas e processos de participação dos seus intervenientes, tentando a partir daí delinear um projeto de intervenção em que os processos de desenvolvimento e participação efetiva dos alunos sejam tidos em linha de conta.

#### **4. ANÁLISE DOS DADOS**

A análise dos dados é uma das etapas cruciais em qualquer processo de investigação, independentemente do seu paradigma, uma vez que é a partir desta etapa que se vão obter os resultados da investigação, que possibilitam

posteriormente a criação de conclusões e consequentemente a compreensão do objeto de estudo.

Para Kreuger & Casey (2000, p.127) a “(...) analysis begins by going back to the intent of the study (...)”, remetendo para a ideia de que a análise dos dados, ainda que possa ser muito diversificada e dependente de vários fatores como as capacidades e o tempo investido pelos investigadores, depende essencialmente do objetivo do estudo, visto ser este que orienta a investigação.

Tendo em conta que os estudos qualitativos produzem uma grande quantidade de dados, e encontrando-se associado ao método das entrevistas, este contribui ainda mais para o aumento da quantidade de dados, levando à necessidade extrema da sua organização.

A organização e análise dos dados é um procedimento lógico e de grande relevância. Representa um dos passos fundamentais da análise analítica necessária neste tipo de estudo.

Morgan (1993, p.42) refere que “The most challenging step of virtually all research is the analysis of information collected”. A adequada e correta utilização dos dados obtidos no decurso da análise, permite ser convincente na apresentação dos resultados e consequente nas explicações proferidas. Desta forma, os que argumentam em sentido oposto ao da utilização de uma metodologia de investigação como a definida para este estudo, vão sentir maiores dificuldades em refutar as conclusões finais expressas.

No tipo de estudo proposto para esta pesquisa, a relevância atribuída à análise dos dados é enorme, em virtude da quantidade de dados obtidos através das entrevistas efetuadas. O tempo médio de transcrição é de quatro a oito horas por hora de gravação, (Kruegar & Casey, 2000, p.142) o que nos dá uma ideia clara da quantidade de dados obtidos. Por este facto, nenhum investigador pretenderá perder-se nesta imensidão de dados, procurando soluções para a organização dos mesmos.

A verificabilidade dos dados decorre da exigência de proteção contra o enviesamento dos dados por parte dos investigadores. Com esta afirmação

pretende-se alertar para o facto de que os investigadores envolvidos devem poder retirar as mesmas conclusões do estudo, quando analisam os mesmos dados. O enviesamento dos resultados normalmente ocorre devido à tendência dos investigadores selecionarem apenas determinados dados que confirmam a sua ótica, ou ignorarem dados que provocam discordância com essa mesma ótica, ou ainda simplesmente por não os conseguirem interpretar. Daí que decorra a necessidade de analisar os dados múltiplas vezes, preferencialmente por investigadores diferentes.

O último aspeto, referente à continuidade, caracteriza uma das diferenças essenciais entre a obtenção de dados qualitativos ou quantitativos. Na pesquisa quantitativa é clara a separação entre a obtenção de dados e o início da análise dos mesmos. Quando um dos procedimentos acaba o outro começa. Nos estudos em que se utilizam entrevistas, estes procedimentos já

não se verificam desta forma, dado que a separação entre análise e obtenção de dados não se verifica. Ambos os procedimentos são efetuados simultaneamente e de forma contínua.

Por tudo o que já foi referido, é fácil perceber que não é fácil analisar dados qualitativos quando se utilizam os instrumentos atrás referenciados. A extensão e a natureza da análise em cada uma das entrevistas é subjetiva e pode variar consideravelmente de uns para os outros, dado existirem fatores, como a falta de experiência do entrevistador, entre outros, que justificam a possibilidade destes acontecimentos se verificarem. O trabalho a desenvolver na análise dos dados deste estudo passa por os categorizar analiticamente, com o objetivo de descrever e explicar fenómenos sociais. Morgan (1993) refere que para se analisarem dados qualitativos, obtidos através das entrevistas (individuais ou em grupos), os investigadores devem usar processos que permitam codificar o material “(...) into analytically distinct segments that can then be examined together when drawing conclusions concerning one or more of the topics and related concepts under investigation.” (Morgan,1993, p.45) Convém referir que se considera ser inverosímil efetuar estes procedimentos corretamente na primeira abordagem, dado que os processos de codificação estão cheios de detalhes que só serão muitas visíveis após se efetuar a leitura completa das

transcrições. No entanto, como é possível voltar a codificar facilmente as referidas transcrições, o que se recomenda é que se comece este processo o mais precocemente possível, recomendação essa que irá ser seguida.

Outro dos passos seguintes será a construção de uma grelha onde se coloquem, de forma sumária, as categorias consideradas fundamentais e que forem retiradas das entrevistas realizadas.

Em resumo, e de acordo com o referido, após a colheita de dados, proceder-se-á à auscultação dos registos áudio e consequente transcrição.

À medida que a transcrição for executada, os dados recolhidos serão lidos atentamente. Kruegar & Casey (2000, p.131) referem que “Some analysts use colored marking pens or scissors to cut out or identify sections of interest or relevance to the study.” Esta será a metodologia adotada, pelo que, serão sublinhadas as frases contendo informações significativas e pertinentes para a investigação. Será elaborado um quadro para cada um dos objetivos, em que as transcrições relevantes serão numeradas e identificada a respetiva proveniência (cada entrevistado é referenciado pela letra E, seguida da respetiva numeração, atribuída aleatoriamente). À medida que as frases forem transcritas haverá a preocupação de as agrupar segundo ideias/significados idênticos, o que permitirá a criação provisória de categorias de classificação dos dados obtidos. Em simultâneo com este processo, se e quando for pertinente, poderão ser feitas anotações na margem de cada transcrição, conforme sugerido por Kruegar & Casey (2000, p.130), para ajudar na posterior análise dos dados recolhidos.

Assim, no capítulo referente à discussão dos resultados obtidos nas entrevistas efetuadas, colocar-se-ão quadros contendo apenas as frases consideradas mais representativas para cada uma das categorias estabelecidas, seguindo-se a sistematização dos referidos dados, através da elaboração de sínteses.

Este processo será provavelmente moroso, devido à extensão das transcrições, à pouca experiência da investigadora – que obrigará a um maior esforço e atenção – e ao pouco tempo disponível para o fazer.



Ao fazer-se a análise de conteúdo dos dados disponíveis estará sempre presente o enquadramento teórico feito anteriormente, ao qual serão feitos os ajustamentos necessários face aos resultados obtidos. Este procedimento só é possível pela natureza do trabalho de investigação realizado, que permite a sua constante atualização. A pesquisa realizada em termos bibliográficos só estará concluída quando todos os procedimentos da fase empírica foram dados como terminados.

Concluída a recolha de dados, o trabalho direciona-se para a redação de conclusões sobre aquilo que se pesquisou. Nesta fase o bom senso é a principal “arma” para finalização o trabalho, sendo a imparcialidade a melhor “munição”. No final tudo se confronta e como consequência de uma discussão, a padronização irá dar prioridade ao que o estudo tem de melhor, seja em argumentos ou na reformulação teórica. Aplicam-se várias formas de padronização no trabalho: introdução; apresentação do problema estudado; teoria e análise do caso baseado no objeto de pesquisa. Esta sequência, será a apresentada neste estudo de caso. A sequência referida é das mais claras para a apresentação de um Estudo de Caso.

## **CAPITULO IV**

### **CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO**

Neste capítulo efetuamos uma contextualização empírica do objeto em estudo, em relação à temática proposta, apresentando as escolas de 1º ciclo do ensino básico, justificando a escolha efetuada, assim como um enquadramento das Atividades de Enriquecimento Curricular no tempo escolar e a caracterização dos sujeitos envolvidos que possibilitaram a recolha de dados efetuada.

## **1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO**

Faremos, aqui, uma breve caracterização das escolas de 1º ciclo do ensino básico onde se desenrolou a investigação, enquanto contexto empírico em que o trabalho se desenvolveu.

As escolas pertencem ao Agrupamento de Escolas de Cister, no concelho de Alcobaça na área de influência da Direção Regional de Educação de Lisboa (DREL).

## **2. A INVESTIGAÇÃO**

A investigação decorreu no contexto de três escolas básicas do 1º ciclo do ensino básico que, relativamente à intenção desta investigação, pareceu serem bons exemplos para atingir os objetivos inicialmente propostos. A pretensão não é generalizar os resultados deste estudo mas apenas contribuir para a construção de outras consciências sobre a compreensão da importância das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo do ensino básico, refletindo sobre a sua conceção, objetivos e impacto no desenvolvimento da criança. Pretende-se delinear um projeto de intervenção a ser aplicado no agrupamento e por isso se procuraram escolas que sejam representativas da sua área geográfica de influência. Estas foram as razões que essencialmente levaram a este trabalho.

Efetuámos uma caracterização das escolas com base na observação realizada aos diferentes espaços físicos, com consulta de dados disponibilizados pelas escolas, inclusivamente um inquérito por questionário realizado aos alunos, para caracterização dos grupos/turma, efetuado com o propósito de elaborar o PCT. As escolas estão inseridas num meio rural, disperso, característico das freguesias de Alcobaça, em que os pequenos aglomerados populacionais recebem, por vezes nomes distintos, embora façam parte da mesma identidade populacional.

Nas três escolas existem duas turmas, com horários normais, das 9.00H às 17.30H, em que a componente letiva é maioritariamente lecionada até às 15.30H. Ao nível do espaço físico também são muito semelhantes entre si, já que o plano de construção das três é o Plano dos Centenários. Em duas delas foi aproveitada a parte traseira para construção de uma sala polivalente e gabinetes de arrumos ou trabalho. Todas possuem um recreio vedado e com boas condições. Contudo, não há outros espaços físicos para as AEC, pelo que estas decorrem nas salas de aula ou no espaço exterior (AFD – quando as condições meteorológicas o permitem).

A grande maioria dos alunos vem para a escola de carro, com os pais ou avós. Existem alguns alunos transportados no transporte escolar (táxi ou autocarro), por a sua escola de origem ter sido encerrada, ou por morarem a uma distância superior a 3km da escola.

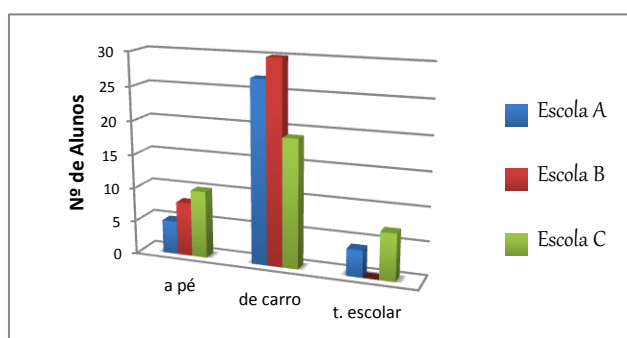


Figura1: Modo de deslocação para a escola

O nível de escolaridade dos pais é na grande maioria baixo, como se pode verificar pela figura 2, o que parece influenciar as motivações e aspirações dos alunos. Culturalmente, o meio é pobre e a maioria dos pais não parecem esforçar-se por oferecer atividades que proporcionem o enriquecimento cultural dos seus filhos, talvez porque esse tipo de atividades implica sempre deslocações a meios maiores e distantes. De referir que, apesar deste facto, a grande maioria dos pais valoriza aspetos culturais e pedagogicamente diversificados, esforçando-se por compensar os filhos com a aquisição de bens que possam de alguma forma colmatar estas falhas, nomeadamente computador, enciclopédias, vídeos e livros diversos, etc.

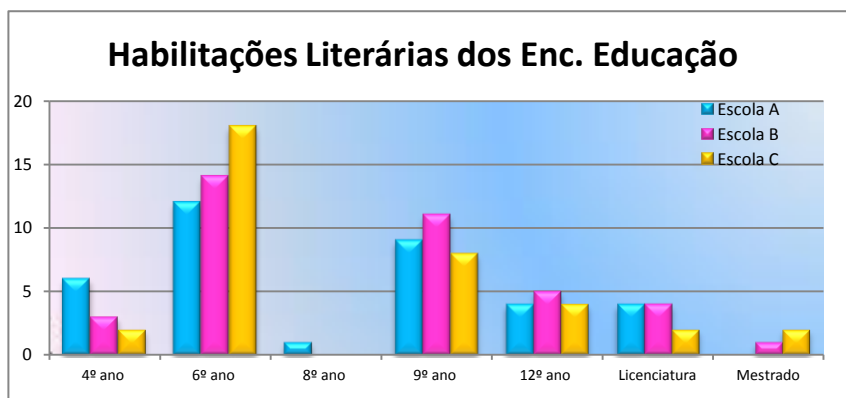


Figura 2: Habilitações literárias dos Encarregados de Educação

### 3. CARACTERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS

O público-alvo desta investigação foram, as seis turmas das três escolas, sendo que apenas se fizeram inquéritos aos alunos do 3º e 4º ano do 1º ciclo do ensino básico. Foram entrevistadas as professoras titulares de turma e alguns professores das AEC. Foi ainda feita uma auscultação a alguns encarregados de educação. Houve no decorrer da investigação várias conversas informais com outros professores das AEC, com os quais não veio a ser realizada entrevista. Salienta-se a entrevista exploratória que ocorreu com um elemento da direção do agrupamento, pelo conhecimento que detém da realidade da implementação das AEC.

Houve a preocupação de que o grupo de crianças conseguisse responder ao desafio de preencher um questionário, tendo-se a preocupação de colocar questões que fossem por elas facilmente compreendidas. Optámos por conversar com todos, mas aplicar o questionário escrito apenas aos alunos mais velhos e foi neste enquadramento que procurámos conhecer a opinião das crianças sobre um assunto que as envolve diretamente.

Em relação à dimensão do grupo dos sujeitos em estudo, defendeu Gonçalves (1998) que esta deve ser determinada à medida do projeto.

A caracterização pessoal dos alunos inquiridos foi realizada a partir das seguintes variáveis: idade, género, irmãos, agregado familiar e nível sócio habitacional.

Todos os alunos têm idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos e frequentavam as atividades de enriquecimento curricular 98% dos alunos.

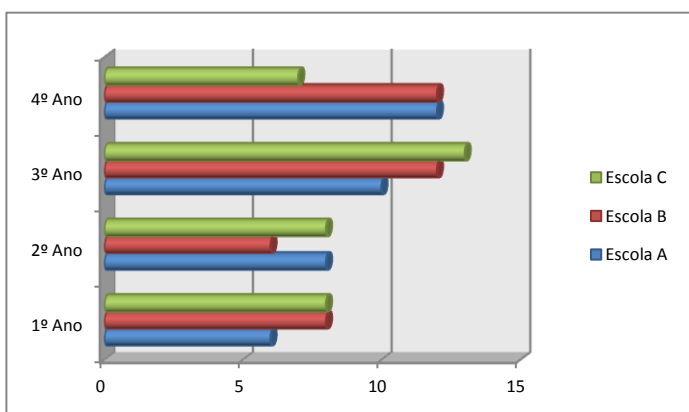


Figura 3: Distribuição dos alunos por ano de escolaridade nas três escolas da Investigação

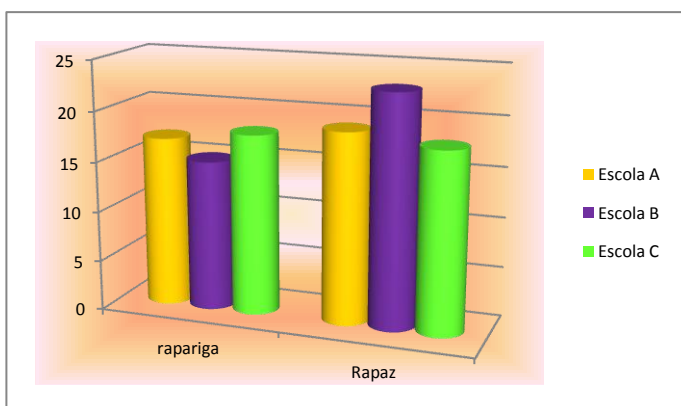


Figura 4: Distribuição dos alunos por sexos, nas três escolas da investigação

Como podemos verificar pelas figuras, há um maior número de alunos no dois anos finais de ciclo. A distribuição por sexos não é muito díspar, embora se verifique um número maior de rapazes na escola B.

A maioria dos agregados familiares, nas três escolas, são constituídos por 3 ou 4 pessoas. Contudo, numa das escolas destaca-se a existência de alguns alunos com 4 e 5 irmãos. Há ainda alguns casos de crianças, de cujo agregado familiar não faz parte nenhum dos progenitores. Estes alunos vivem com os avós. Devemos considerar ainda, nas três escolas a existência de algumas famílias monoparentais.

Acresce ainda à caracterização do grupo de alunos estudado o facto de que a maioria vive em casa própria ou de renda, dispondo de um quarto para si próprio ou partilhado apenas com um irmão. Há apenas um pequeno grupo que vive num bairro social.

Constituíram a população docente desta investigação os professores titulares das turmas e alguns professores das AEC. No caso dos professores titulares de turma entrevistadas, a escolha foi intencional de acordo com o seu grau de envolvimento com o grupo das crianças inquiridas. Eram as principais responsáveis que se ocupavam destas crianças e supervisionavam a sua progressão escolar.

Os PTT inquiridos na investigação têm idades compreendidas entre os 30 e os 48 anos. Todos possuem licenciatura na área do ensino - Professores Ensino Básico - e uma possui mestrado. O seu tempo de serviço varia entre 8 e 26 anos, sendo um contratado, um do quadro de zona pedagógica e os restantes do quadro de agrupamento.



Figura 5: Situação profissional dos PTT

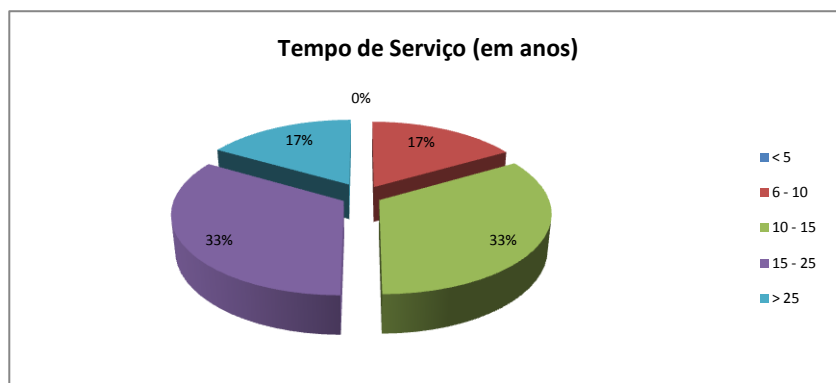


Figura 6: Distribuição dos PTT, de acordo com o seu tempo de serviço profissional

Quanto aos PAEC, estes encontram-se todos na faixa etária compreendida entre os 20 e os 35 anos e todos possuem licenciatura. Todos têm experiência no ensino, embora alguns apenas tenham lecionado AEC.



## CAPITULO V

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*“Brincar com crianças não é perder tempo,*

*é ganhá-lo;*

*se é triste ver meninos sem escola,*

*mais triste ainda*

*é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar,*

*com exercícios estéreis,*

*sem valor para a formação do homem.”*

Carlos Drummond de Andrade

## **1. INTRODUÇÃO**

Depois de contextualizarmos empiricamente o objeto de estudo, enquadrarmos as atividades de enriquecimento curricular e caracterizarmos os sujeitos abrangidos pela investigação, vamos apresentar a análise efetuada e os resultados da investigação obtidos, atendendo aos objetivos definidos inicialmente para esta investigação.

- Articulação entre a componente curricular e as AEC, ao nível da planificação, supervisão e avaliação
- Orientações Programáticas e Planificações das AEC

## **2. PLANIFICAÇÃO E ARTICULAÇÃO DAS AEC**

De acordo com o que se encontra regulamentado no ponto 19 do Despacho n.º 14460/2008: “A planificação das atividades (...) de enriquecimento curricular deve envolver obrigatoriamente (...) os professores do 1.º ciclo titulares de turma.”

No sentido de compreendermos a sustentação desta planificação começaremos por aferir o grau de conhecimento dos PTT no que respeita às orientações programáticas das AEC.

Para responder a esta questão e tendo em conta os objetivos estabelecidos para este estudo, foi possível configurar algumas ideias centrais que constituíram o fio condutor das entrevistas às professoras titulares. Os nossos entrevistados, quer os PTT, (Figura 7), quer os PAEC, (Figura 8), demonstram ter conhecimento das Orientações Programáticas destas Atividades.

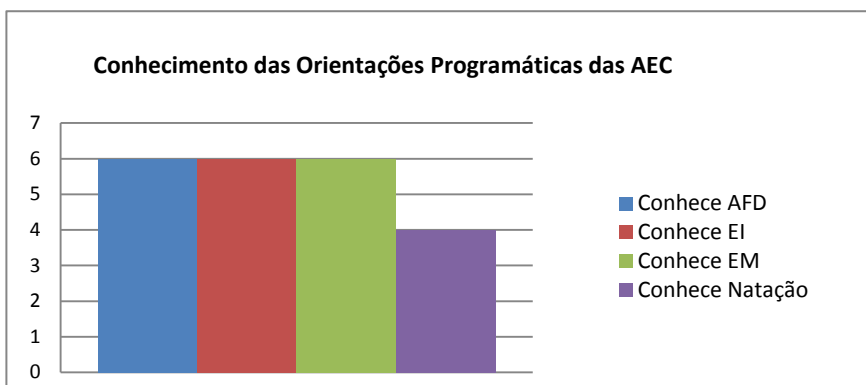


Figura 7: Conhecimento dos PTT relativamente às Orientações Programáticas das AEC

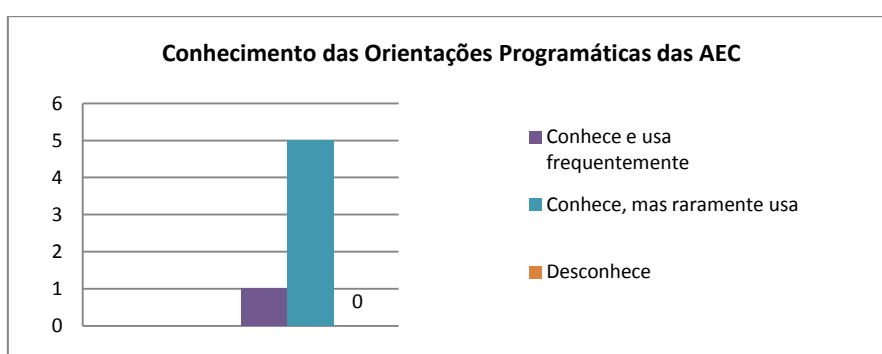


Figura 8: Conhecimento dos PAEC relativamente às Orientações Programáticas das AEC

Tal como foi já referido anteriormente, no que concerne à planificação das AEC, e de acordo com os normativos legais, a sua elaboração deverá envolver os PTT, visando articulação entre a componente curricular e a extracurricular. Contudo, nenhum dos PTT entrevistados referiu ter participado na planificação das AEC, embora todos afirmem conhecer as orientações programáticas.

Parece-nos importante mencionar que a EPar, fornece aos PAEC, uma planificação pré-concebida da Atividade a desenvolver (Quadro 1). Este facto, no nosso entender, poderá comprometer, a articulação destas Atividades com os projetos curriculares de escola e de turma.

Planificação das AEC	
Unidades de Expressão dos Entrevistados (Exemplos)	
Professor A	A planificação já estava feita, foi feita pela empresa que a Câmara contratou. (...) Eles [PAEC] trazem e colocam no dossier.
Professor B	Temos [PTT] que planificar com eles [professores das AEC], muitas vezes para otimizar atividades para as datas festivas ao longo do ano. Fazem-se vários momentos de atividade recorrendo à planificação em conjunto de acordo com o plano de atividades da escola.
Professor C	A planificação é feita pela empresa, mas nós [PTT], por vezes alteramos de acordo com o que é mais importante, sobretudo para as datas comemorativas.

Quadro 1: Planificação das AEC

Apesar de existir uma planificação pré-concebida, os PTT entrevistados, principalmente aqueles que exercem funções de coordenação, consideram necessário a realização de uma planificação conjunta, entre os PTT e os PAEC, sendo que na generalidade, apenas as planificações de dias festivos ou de efemérides são realizadas em conjunto (Quadro 1).

Tendo em conta que a gestão do currículo, formal e não formal, é uma questão que se reveste de grande importância para a qualidade do ensino, importa também analisar a articulação entre a componente curricular e as AEC, no sentido de aferir em que medida é que esta contribui para a construção de respostas adequadas às necessidades dos alunos, facilitando a promoção integrante e integral dos alunos.

O Relatório de Acompanhamento da CAP, enfatiza bastante esta perspetiva:

“A articulação das AEC com as atividades curriculares de carácter obrigatório é imprescindível quer a um nível horizontal (com o professor titular de turma) quer a um nível vertical (com os departamentos curriculares dos 2.º e 3.º ciclos) na medida em que estas atividades constituem uma componente significativa dos projetos educativos e curriculares das escolas e devem contribuir de forma sequencial e equilibrada para o desenvolvimento de competências essenciais dos alunos.” (CAP, Relatório de Acompanhamento, 2007/2008)

Considerando os dados recolhidos nas entrevistas, não se vislumbra uma verdadeira inter-relação das atividades curriculares e de enriquecimento curricular, existindo contudo uma expressão de trabalho conjunto, a partir de algumas atividades previstas no PAA.

Ao nível dos conteúdos programáticos, do desenvolvimento de outras atividades ou na concretização de projetos comuns, os dados apontam que é fraca a sua articulação com as AEC. (Quadro 2)

Articulação de conteúdos programáticos com as AEC	
Unidades de Expressão dos Entrevistados (Exemplos)	
Professor A	Em termos de conteúdos programáticos não há muita articulação, é só ao nível de alguns temas.  Em termos ideais as planificações seriam feitas conjuntamente, no entanto, na prática isso é impossível, até pela natureza da EPar, que é diversa da nossa.
Professor B	Há aquelas alturas chave, por exemplo o magusto ou nesses momentos mais festivos, aí articulamos e trabalhamos em conjunto, os professores das AEC estão sempre dispostos a colaborar.(...) Mas não sei se é bem articulação de conteúdos programáticos.
Professor C	Para haver articulação ao nível dos conteúdos programáticos as coisas teriam de ser diferentes (...) Eles[PAEC] não fazem parte dos grupos de departamento e isso arreda-os do programa. (...)

Quadro 2: Articulação de conteúdos programáticos com as AEC

De um modo geral, todos os PTT e PAEC inquiridos, referem ter partilhado informações sobre os alunos.

É reconhecida por todos os entrevistados a importância de uma planificação conjunta, bem como de uma boa articulação. Contudo, na prática é muito difícil a sua implementação. Não está previsto nos horários, nem de uns, PTT nem de outros PAEC tempo de reuniões, pelo que o que vão fazendo é sempre além dos seus horários, nos intervalos, ou nas horas em que permanecem na escola no cumprimento do apoio ao estudo. A articulação resume-se, portanto, a conversas informais antes ou depois das aulas.

No que concerne às reflexões conjuntas com os PAEC sobre o desenvolvimento de competências dos alunos e sobre metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem cerca de metade dos PTT, referem tê-las realizado, no entanto são poucos os PAEC, que confirmam a referida realização. Estes dados no nosso entender parecem comprometer a construção de professores reflexivos, no sentido apontado por, Alarcão e Roldão (2008):

“um profissional reflexivo e crítico que, no conhecimento de si, dos contextos, dos saberes e dos valores, e numa atitude de continuado e colaborativo questionamento, atua e toma decisões no sentido da educação de todos e de cada um, balizadas pelos interesses do bem comum, da justiça e do conhecimento.” (p.68)

No mesmo sentido, Patrício (1998), defende que «A escola de uma sociedade dinâmica exige o professor que observe, reflita e investigue permanentemente a realidade que está a trabalhar.» (p. 30). Exige-se que dessa reflexão resultem metodologias pedagógico-didáticas diversificadas que se possam traduzir “(...) na renovação, na diversificação e avaliação permanentes do processo e dos resultados da aprendizagem, constituindo o saber-fazer.” (Tereso, 2010)

Educar é contribuir para que professores e alunos se envolvam num processo de aprendizagem permanente. Assim, ensinar e aprender são duas facetas do mesmo processo, exigindo flexibilidade, tanto pessoal, como de grupo.

É papel da escola, professores e alunos discutir, analisar e refletir sobre as práticas de ensino, permitindo a perceção do conhecimento como algo que é construído por meio de trocas sociais, na vivência entre pessoas com experiências diferentes, aceitando-se riscos, contradições e desafios.

Face ao exposto, e relativamente à articulação das AEC com as atividades curriculares e pedagógicas, verifica-se alguma contradição entre a informação fornecida pelos PTT e PAEC. Isto leva-nos a concluir que a reflexão conjunta e sistemática entre os PTT e os professores destas atividades deverá ser reduzida.

No que respeita à articulação entre os PAEC e os departamentos curriculares que integram respetivamente, as línguas estrangeiras, a Educação Musical e a Educação Física, nos 2.º e 3.º CEB, esta foi referida pelo elemento da direção que entrevistámos e foi também mencionada pelos PAEC.

“São os coordenadores ou alguém que eles designam que, julgo, no início do ano, e uma vez por período reúnem com os colegas da sede de agrupamento.”

Podemos, portanto afirmar, vislumbrar indícios da construção de uma escola reflexiva que segundo Alarcão (2006) se concebe “pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afetam e as potencialidades que detém.” (p.17)

### **3. SUPERVISÃO E AVALIAÇÃO DAS AEC**

De acordo com Fullan e Hargreaves (2001), os professores de primeiro ciclo vêm progressivamente sendo confrontados com crescentes expectativas “mais exigentes relativamente à excelência, num leque de responsabilidades cada vez mais alargadas.” (p.78). Também os normativos apontam para uma maior responsabilidade do PTT no desenvolvimento das AEC, exigindo uma colaboração mais estreita com outros professores ao nível da planificação, da articulação e da avaliação destas Atividades.

Os PTT da nossa investigação são unânimes no reconhecimento da existência de uma nova função dos professores, a supervisão, contudo, parecem apresentar uma visão algo unilateral do processo de colaboração e supervisão, considerando que esta permite uma maior articulação e acompanhamento das AEC, numa perspetiva de melhorar as aprendizagens dos alunos e de garantir

um melhor desempenho dos PAEC. No entanto, nada aponta para o desenvolvimento profissional dos próprios PTT(quadro 3).

Supervisão das AEC	
Unidades de Expressão dos Entrevistados (Exemplos)	
Professor A	A supervisão visa mais articulação entre os docentes das AEC e os professores titulares de turma. Também um maior rigor e acompanhamento nas atividades que os professores das AEC desenvolvem.
Professor B	A supervisão deve auxiliar os professores das AEC na compreensão/ conhecimento da turma(...) e ainda ajudar a refletir sobre as melhores estratégias para cada aluno.
Professor C	A supervisão pretende essencialmente a melhoria do desempenho dos professores das AEC.

Quadro 3: Entendimento dos PTT da função de supervisão e avaliação das AEC

Salienta-se que parece existir consciência por parte dos PTT, da relevância da Supervisão no bom funcionamento e desenvolvimento das AEC e consequentemente nas aprendizagens que os alunos efetuam nesse contexto. Esta consciencialização é crucial para que, o supervisor exerça a sua ação, tendo como objetivo facilitar o desenvolvimento pessoal e profissional do Professor, contribuindo de forma indireta para um adequado e eficaz desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Supervisão das AEC	
Unidades de Expressão dos Entrevistados (Exemplos)	
Professor A	Assegurar o bom funcionamento das mesmas.
Professor B	Acompanhamento direto das aprendizagens dos alunos (...) Ter conhecimento do decorrer das aulas a nível do comportamento dos alunos, e do trabalho efetuado pelos professores.
Professor C	Ter uma ideia de como correm as aulas, bem como o entusiasmo dos alunos.

Quadro 4: Entendimento dos PTT da relevância da supervisão e avaliação das AEC



No nosso estudo os intervenientes no processo de supervisão das AEC, são sobretudo os PTT. Contudo há a considerar outro aspeto relevante que se relaciona com o facto de os PTT não terem sido envolvidos ou auscultados sobre a sua participação na supervisão das AEC.

“E mais a mais, de acordo com a lei quem é o responsável é o professor titular, por isso tem também responsabilidade acrescida. Ninguém perguntou ao professor do 1.º ciclo se queria ter estas funções de supervisor. Foi-lhe imposto.” (Professor A)

Não menos importante que a ausência de consulta, a situação contratual de muitos dos envolvidos revela-se também um fator que dificulta a implementação das AEC.

A instabilidade dos PAEC e dos próprios PTT é apontada como condicionadora ao desenvolvimento deste modelo de Atividades, assim como da sua supervisão.

Sugere-se consequentemente, a necessidade de criar condições de estabilidade docente e verificamos a “importância dos fatores organizacionais, fundamentais para a compreensão da disposição dos professores (ou a falta dela) para correrem riscos e para exporem o seu trabalho ao escrutínio crítico dos seus colegas.” (Lima, 2002, p. 34)



Supervisão das AEC	
Unidades de Expressão dos Entrevistados (Exemplos)	
Professor A	Os professores das AEC mudam constantemente devido pois não têm uma vinculação contratual, o que não permite um trabalho contínuo, ao longo do ano, com esses professores. (...) É difícil estabelecer ligações (...) depois notam-se dificuldades acrescidas ao nível da articulação e supervisão.
Professor B	É importante também que os professores tenham estabilidade seja financeira, seja do local de trabalho porque, agora, quando eles arranjam um trabalho melhor vão-se embora. No ano passado, por exemplo, tivemos 4 ou 5 professores de inglês. (...) Sei que outras escolas também tiveram problemas.

	(...) Já no ano anterior, a empresa mudou para aí umas três vezes.
Professor C	É importante manter os professores de um ano para o outro permitindo-lhes darem continuidade ao seu trabalho. Este ano temos dois colegas do ano passado, já conhecem a escola, os miúdos. Já sabem as regras, o que é muito melhor. Nota-se muito a diferença até ao nível do interesse dos alunos.(...) Mas, penso, que nem sequer podemos falar de corpo docente das AEC(...)

Quadro 5: Constrangimentos à supervisão e avaliação das AEC

Quando se verifica grande instabilidade no corpo docente das AEC, constata-se que condiciona, e muito, o processo de Supervisão.

Se por um lado, o desenvolvimento das AEC leva a que os professores permaneçam mais tempo na escola e que realizem o acompanhamento destas Atividades, por outro lado a necessidade da supervisão das mesmas conduziu também, a um acréscimo de responsabilidades e de carga horária, embora aqui se reconheçam limitações.

Supervisão das AEC	
Unidades de Expressão dos Entrevistados (Exemplos)	
Professor A	Verificou-se um agravamento da carga horária. Como há flexibilização do horário por causa das AEC, por vezes, há momentos em que temos [PTT] furos no nosso horário, e acabamos por ficar na escola, e acabamos por fazer supervisão, mas é um trabalho acrescido [pois] não há tempo destinado efetivamente para o fazer, está muito dependente da boa vontade dos professores do 1.º Ciclo. A supervisão vai-se fazendo sempre que necessário, de acordo com o nosso tempo de permanência na escola.
Professor B	Os PTT agora têm de permanecer mais horas na escola porque têm o Apoio ao Estudo, que faz parte das AEC.  Os próprios professores das AEC também não têm uma disponibilidade no seu horário, um tempo previsto pela empresa pela qual são pagos, para estarem disponíveis para que possamos estar na escola a trabalhar, nem durante as pausas letivas.

Professor C	<p>No horário foi previsto dois tempos de “trabalho de estabelecimento”, mas estão tomados pelo Apoio ao Estudo. Logo tudo o que se faz de supervisão é de trabalho extraordinário.</p> <p>As pessoas não têm tempo para estar em conjunto. Estamos em conjunto quando reunimos (...) sempre que são necessárias, mas as reuniões são no fim do período ou quando um aluno tem algum problema.</p>
-------------	--

Quadro 6: Mais constrangimentos à supervisão e avaliação das AEC

Com a implementação das AEC, houve necessidade de ajustamentos nos horários, quer dos alunos quer dos Professores, com vista não só a reduzir a rotatividade dos PAEC, mas para possibilitar a deslocação destes entre as escolas, visto que a distribuição geográfica das escolas do agrupamento obriga muitas vezes a trajetos demorados. Assim, os PTT passaram a ter o seu horário de trabalho estruturado de outra forma, o que não pareceu muito correto a alguns dos professores do 1.º CEB (Quadro 7).

Opinião dos PTT relativa à flexibilização de horário	
Unidades de Expressão dos Entrevistados (Exemplos)	
Professor A	Este tipo de distribuição da carga horária implicou uma nova distribuição das áreas curriculares no horário semanal (passou a haver lacunas de componente letiva no horário do professor titular). (...) Foi prejudicial para os alunos, na medida em que às vezes no período do dia em que as crianças têm maior rendimento, estão com atividades lúdicas e depois ao final do dia é que têm as atividades curriculares.
Professor B	A flexibilização do horário curricular resulta da sua adaptação errada ao funcionamento das AEC, já que um número muito elevado de PTT, viram os seus horários elaborados em função do horário de funcionamento das AEC (precisamente ao contrário do que deveria acontecer).
Professor C	Esta flexibilização veio estragar o horário dos professores. Uma vez por semana, o Apoio ao Estudo é dado a seguir às aulas. Termina às quatro e meia,

e no outro dia há uma hora de intervalo e só depois é que o PTT dá Apoio ao Estudo. Nesse dia o professor termina às cinco e meia, o que também acontece no dia do horário flexível, o que estraga duas horas de trabalho à tarde, isso é muito mau para preparar as aulas. Isso mexe com o trabalho dos professores, que têm que o realizar em tempo extra. Nem sequer podem aproveitar o tempo “livre” na escola, porque não há espaço físico para trabalhar.

Quadro 7: Opinião dos PTT relativa à flexibilização de horário.

Os dados recolhidos indicam que os professores, apesar de terem sido auscultados sobre a flexibilização de horário, não se sentiram verdadeiramente envolvidos no processo, o que parece dificultar o seu entendimento relativamente às mudanças exigidas. Além disso pode condicionar a sua disponibilidade, indo ao encontro do referido por Fullan e Hargreaves (2001)

“Nas situações em que há exigências múltiplas que são impostas do exterior aos professores e às escolas, os docentes isolados sentem-se impotentes face às pressões e às decisões que muitas vezes não compreendem e em cuja formulação não foram envolvidos.” (p.75)

Os PTT entrevistados, embora vejam a justificação para a necessidade prática desta medida, vêm mais desvantagens do que vantagens, mostrando-se portanto, resistentes a essa mudança.

A questão da flexibilização do horário está envolta em grande polémica, na medida em que muitos são os professores deste nível de ensino que, baseados na premissa de que o horário das nove às quinze e trinta é o ideal para a leção dos conteúdos programáticos, tende em não aceitar a flexibilização.

Por outro lado, os professores das AEC afirmam haver necessidade de flexibilização para que os seus horários possam ser minimamente aceitáveis e assumem-se favoráveis defendendo haver também ganhos a nível pedagógico (quadro 8).

Opinião dos PAEC relativa à flexibilização de horário	
Unidades de Expressão dos Entrevistados (Exemplos)	
Professor A	<p>A flexibilização permite ter horários com mais horas e isso deixa-nos mais tempo na mesma escola / agrupamento, logo, conhecemos melhor os alunos e também os professores.</p> <p>Se a aula de música for dada “no meio” do horário, descontraí os alunos e serve para retomarem o trabalho mais relaxados e de forma mais dinâmica.</p>
Professor B	A flexibilização do horário curricular é boa, na medida em que permite ter horários aceitáveis. Se as AEC são enriquecimento do currículo, então é positivo que sejam vistas com o mesmo nível de importância que as disciplinares. Só valorizando as AEC, elas serão verdadeiramente enriquecedoras.
Professor C	Eu vejo na flexibilização duas grandes vantagens: uma que se prende com o número de horas para os nossos horários e outra com o facto de ao ficarmos mais tempo numa mesma escola, conhecermos melhor os seus professores.

Quadro 8: Opinião dos PAEC relativa à flexibilização de horário.

Depois de termos aqui deixado uma perspetiva acerca do “impacto” que as AEC tiveram no trabalho dos professores, passaremos a analisar aspetos relativos à avaliação.

“No entanto, numa perspetiva formativa, deve ser desenvolvido um processo de avaliação das competências desenvolvidas pelo aluno, com recurso a instrumentos adequados, permitindo, assim, que os encarregados de educação e os professores titulares de turma tomem conhecimento dessa evolução.” (CAP, Relatório de Acompanhamento 2007/2008)

Neste sentido, interessou-nos investigar quais os instrumentos usados na avaliação dos alunos e como são divulgados aos Encarregados de Educação.

Salienta-se que nenhum dos PAEC inquiridos usam testes para avaliar os seus alunos. Todos referem utilizar *grelhas de observação*.

Relativamente à divulgação dos resultados da avaliação formativa dos alunos, todos os PAEC refere ter procedido à divulgação da avaliação, aos encarregados de educação, através dos PTT.

Julgamos que esta mediação, explica, o conhecimento que os PTT afirmam possuir sobre os resultados da avaliação dos seus alunos nas AEC.

De acordo com os dados recolhidos há uma ausência de reflexão conjunta e sistemática entre os intervenientes, no respeitante à avaliação do desenvolvimento das AEC. A avaliação destas Atividades habitualmente é feita no final de cada período, em relatórios elaborados pelos Coordenadores de estabelecimento, ouvidos os PTT.

“A avaliação é feita no final de cada período com a participação de todos os professores titulares de turma” (Professor A).

“Também se pode fazer pontualmente ao longo do tempo, por situações pontuais, mas basicamente é feita nas reuniões ordinárias de grupo de ano.”(Professor B)

#### **4. PRINCIPAIS CONSTRANGIMENTOS / GANHOS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS AEC**

Os PTT que entrevistámos, apontaram o atual modelo de AEC, como tendo limitações importantes por criar um excessivo tempo de permanência na escola.

“O atual modelo, está a levar as AEC para um aspeto mais curricular do que extracurricular. As AEC deviam ser mais leves e sobretudo mais lúdicas e estão-se a tornar mais disciplinas para os miúdos. É acréscimo de disciplinas.” (Professor C).

Este aspeto é reforçado por Abrantes e outros (2009) quando referem

“As AEC podem correr o risco de se escolarizarem e de se afastarem de uma lógica de atividades lúdico-pedagógicas, em que a partir do jogo, as crianças desenvolvem competências relacionais, culturais e sociais, assim como cognitivas. A escolarização destas atividades é contraproducente com a sua finalidade, na medida em que se pode “cair” no risco de com esta escolarização as AEC não se constituam como verdadeiras oportunidades educativas de desenvolvimento pessoal e social, assim como acentua a rutura entre os/as alunos/as e a escola.” (p. 18)

Os PTT entrevistados defendem que as AEC devem ser, sobretudo um tempo de descontração, de aprendizagens mais informais e de caráter essencialmente lúdico, mas que possam enriquecer as aprendizagens e vivências das crianças. A maioria dos PTT entrevistados defende que não deveria haver duas AEC diárias, mas sim uma, com um intervalo de maior duração, pois um dos principais motores da indisciplina, em sua opinião, é o cansaço físico e mental provocado pelo excesso de tempos de aulas e o pouco tempo para as brincadeiras próprias e livres das crianças, onde também desenvolvem importantes aprendizagens e relações inter-pares.

Opinião dos PTT relativamente ao atual modelo de AEC	
Unidades de Expressão dos Entrevistados (Exemplos)	
Professor A	“Na minha opinião e na de muitos colegas com quem tenho falado a respeito, as crianças deveriam ter um intervalo das 15.30H às 16.00H e depois uma atividade até às 17.30H. Os alunos são muito pequenos para blocos de 45m. (...) Com intervalos de 15m alguns nem terminam o lanche, depois entram ainda a comer e sem terem brincado.”
Professor B	“ Os miúdos entram lancham a correr, brincam a correr, entram a correr, passam-se quinze minutos a tentar acalmá-los, para conseguir quinze ou vinte minutos de atenção, pois está na hora de outro intervalo e nova correria (...)”
Professor C	“Eu julgo que há a necessidade de refletir o atual modelo. Acho que as AEC ganhariam qualidade e cumpririam melhor os princípios com que foram criadas se reduzissem para uma atividade diária e um intervalo maior. Teriam

é que garantir pessoal auxiliar para cobrir esses intervalos. Mas as coisas seriam menos espartilhadas e poder-se-ia desenvolver um trabalho mais sistematizado. (...) Até ao nível da articulação e supervisão das AEC tudo seria “mais possível” em termos práticos.

Quadro 9: Opinião dos PTT relativa ao modelo de AEC atual

Surgem ainda, quer da análise das entrevistas, quer das várias conversas informais que tivemos, aspetos relativos a questões temporais. Os PTT referem que não está contemplado no seu horário de trabalho, um tempo próprio para fazer a Supervisão das AEC. Esta é realizada ou nos intervalos, ou quando estes permanecem na escola para dar Apoio ao Estudo. Por vezes, também as pausas letivas são usadas para a realização de algum trabalho conjunto. (Vide quadro 5 e quadro 6).

Estes dados apontam no sentido do estudo realizado por Johnson (1990) que indica que devido à escassez de tempo, os encontros entre os professores, quando “ocorriam, (antes ou depois do dia de aulas, ao fim da tarde ou à noite, nos corredores, entre aulas, à hora de almoço, ou a caminho de casa) – tinham um carácter bastante superficial.” (cit, em Fullan e Hargreaves, 2001, p.36).

Neste caso, importa, ainda, realçar que, nas escolas em que os professores das AEC, são os mesmos do ano letivo anterior a planificação, articulação e supervisão destas Atividades apresentam-se, desde o início, muito facilitadas, constituindo-se como uma prática mais organizada, e com melhores níveis de eficácia.

Do mesmo modo, os PAEC afirmam que não têm contemplado no seu horário um tempo para reunirem com os PTT, para planificarem as suas Atividades, refletirem sobre o seu desenvolvimento e sobre as aprendizagens dos alunos, o que compromete o objetivo de que estas Atividades contribuam para o sucesso escolar dos alunos.



Opinião dos PAEC relativamente à articulação e supervisão das AEC	
Unidades de Expressão dos Entrevistados (Exemplos)	
Professor A	A empresa só paga o tempo das aulas. Não estão previstas reuniões. Deveriam contemplar tempo para podermos reunir com eles [PTT] (...) assim haveria uma verdadeira articulação.
Professor B	Quando marcam [PTT] reuniões, nós vimos, mas ninguém nos paga esse tempo.  Era importante que esse tempo estivesse previsto. (...) Eu, mesmo assim estou cá algumas vezes com a PTT, para podermos conversar (...) sei que o tempo dela também não está no seu horário e quem ganha são as crianças. (...) Mas é este ano, que estou perto de casa (...)

Quadro 10: Opinião dos PAEC relativamente à articulação e supervisão das AEC

Pelo que atrás ficou exposto, levantam-se duas questões de elevada pertinência:

- Sem fazerem parte do corpo docente das escolas, integrando Conselhos de Docentes, ou grupo de trabalho, como é que se podem envolver e implicar os professores das AEC na vida das escolas?
- Como é que será possível cumprir o que é exigido pela legislação, ao nível da planificação, articulação e avaliação das AEC, sem a existência de momentos formais de encontro comuns entre os professores das AEC e os PTT?

## 5. PERSPETIVAS RELATIVAMENTE ÀS AEC

A implementação das AEC acarretou impactos nos alunos, designadamente ao nível do seu aproveitamento escolar, do seu tempo de escolarização, e do seu comportamento. A maioria dos entrevistados refere que com o desenvolvimento destas Atividades os alunos passam muito tempo na escola, facto normalmente associado a uma maior agitação destes. Salientam ainda

que, com as AEC o tempo em atividades formais, ainda que lúdicas, diminui de forma significativamente prejudicial o tempo livre para as suas brincadeiras.

Opinião dos PTT relativa ao impacto das AEC nos alunos	
Unidades de Expressão dos Entrevistados (Exemplos)	
Professor A	<p>As AEC fazem com que os miúdos passem muitas horas na escola.</p> <p>Agora os alunos estão mais complicados. Eles têm de correr e saltar, não precisam e mais grave do que isso, em meu entender, não suportam tanto tempo de atividades dirigidas pelos adultos.</p>
Professor B	<p>Não é benéfico para a sua produtividade letiva. Os alunos estão sempre na mesma sala, sempre no mesmo espaço. Até o ar se torna pesado. Não podem brincar livremente. Há muitos intervalos e de muito curta duração.</p> <p>As próprias crianças, que pelo facto de estarem permanentemente na escola manifestam-se mais agitadas e desestabilizadoras. Sobretudo os que já revelam problemas de disciplina.</p>
Professor C	<p>(...) Assim ficam com todo o tempo ocupado, acabam por não ter tempo livre para a brincadeira livre. Deixam de conseguir resolver os conflitos, pois nunca estão sozinhos entre pares, há sempre um adulto a regular as suas brincadeiras. Como comem a correr, brincam a correr, entram para a sala a correr, têm atividades a correr, e depois saem da escola e ainda vão para outras atividades extra a correr...</p> <p>Parece-me que, é uma correria louca para crianças tão pequenas. Os miúdos acabam por estar muito tempo na escola e, embora as AEC sejam lúdicas, o facto de serem duas AEC diferentes cada dia mediadas por dois intervalos dá muito pouco tempo efetivo para cada coisa. Eu acho, que os miúdos e a própria escola ganhavam muito mais, com um intervalo maior e apenas uma AEC diária.</p> <p>No atual contexto, por muito lúdicas que sejam as AEC, acabam por ter que cumprir regras e é mais um tempo orientado, direcionado, ficando sem esse tempo livre para brincar. Também importante para desenvolver as relações entre pares e aprender a gerir os próprios conflitos. Estamos a retirar-lhes essa oportunidade e a deixá-los muito dependentes nessa gestão das relações pessoais.</p>

Quadro 11: Opinião dos PTT relativa ao impacto das AEC nos alunos

Além do referido, é ainda apontada a sobreposição de atividades e a hiperescolarização das crianças que as frequentam.

“Os alunos têm as mesmas atividades no tempo de aulas e no tempo extracurricular, à exceção do Inglês” (Professor A).

Nesse sentido Cosme e Trindade (2007) colocam a seguinte questão “(...) as nossas crianças necessitam de mais escola ou (...) têm que viver outras experiências educativas, para além daquelas em que se veem envolvidas nesse contexto educativo?” (p. 41)

Para os mesmos autores “a iniciação à Língua Inglesa (...) deverá merecer uma reflexão mais cuidada tanto acerca da sua facultatividade, como acerca das suas finalidades e das estratégias de mediação pedagógica a adotar” *Ibidem*, pp.44-45).

“Os alunos, passaram a ter mais tempos, por semana, na área das expressões (ed. musical e ed. física)”

Não menos curioso é o facto de termos apurado que dos alunos que frequentam as atividades de enriquecimento curricular na sua globalidade, 98% gostam de as frequentar.

Com se pode verificar na figura, quanto à questão onde se procura perceber como os alunos consideram as diferentes atividades de enriquecimento, podemos indicar que 58% as consideram importantes, enquanto 38% as considera atrativas. É insignificante o valor de 4% que consideram as atividades “aborrecidas” ou inúteis.

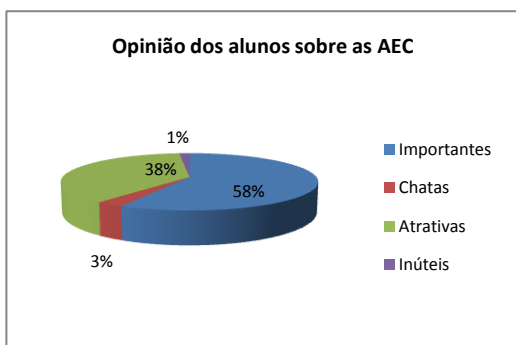


Figura 9: Opinião dos alunos sobre as AEC

Quando questionados em relação às suas preferências, os alunos mostram nas três escolas estudadas, que o apoio ao estudo é a AEC que menos vezes aparece em primeira opção. Na perspetiva dos PTT, a principal razão prende-se com o que atrás ficou referido ao nível da excessiva carga horária para este nível de ensino.

“Os alunos são demasiado pequenos para enfrentarem um dia de sete horas de atividades dirigidas e orientadas.”

“Com tantas AEC, o valor do apoio ao estudo, perde-se. É mais do mesmo, aproveita-se para concluir exercícios ou aprofundar explicações e treinos. Depois os miúdos não gostam, sobretudo quando “calha” ao último tempo.”

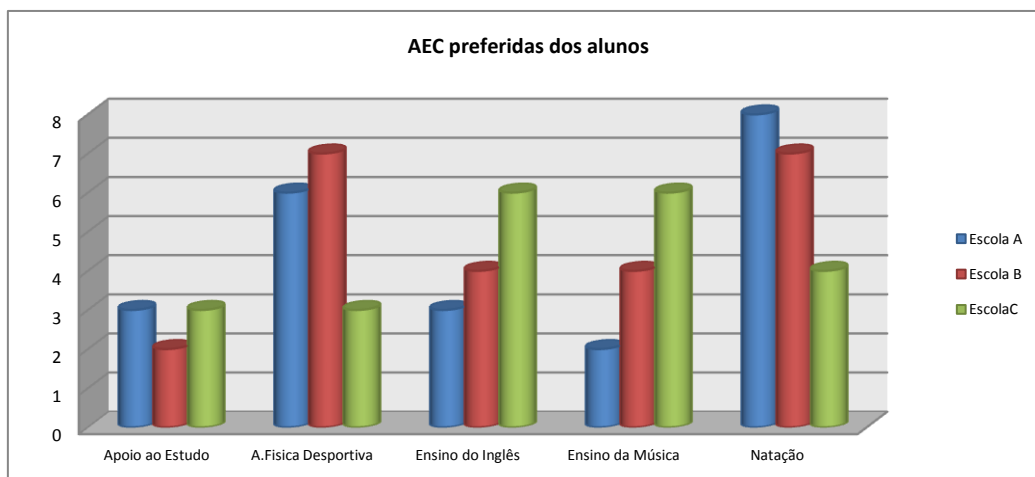


Figura 10: Preferências dos alunos relativamente às AEC

Pela análise dos dados recolhidos, podemos ainda verificar que o Ensino da Música e o Ensino do Inglês aparecem um número considerável de vezes como primeira opção.

Destaca-se finalmente a diferença entre os valores das escolas A e B para os valores da escola C, no que diz respeito a Atividade Física e Desportiva.

Apesar disso, não se verifica uniformidade relativamente às preferências das atividades embora, aquelas que funcionam de modo mais lúdico sejam as mais apontadas. A maioria destas escolhas não apresentaram fundamentação e aquelas que o fizeram, as palavras, “interessante”, “divertida” e “atrativa” foram as mais utilizadas para fundamentar a escolha efetuada.

Quanto ao significado da participação dos alunos nas diferentes atividades, todos os alunos consideram que participam nas atividades de enriquecimento curricular por as considerarem importantes, pois aprendem coisas novas. Não foram referidas razões, como o motivo de convívio com os colegas, o facto de outro modo ficarem desocupados ou um motivo de obrigatoriedade de participação pelos seus encarregados de educação para participarem. Podemos estar na presença de indícios de indicadores de alguma compreensão da importância das atividades de enriquecimento existentes numa perspetiva do interesse dos alunos.

Embora, os dados revelam que nenhum aluno indica ser obrigado a participar nas atividades de enriquecimento curricular, contudo a resposta a outra questão mostra resultados contraditórios. Os alunos, afinal consideram-se obrigados a essa participação, o que não é surpreendente face à sua tenra idade. Consideram que participam “porque querem” nas atividades de enriquecimento, 56% dos alunos. Consideram 20% dos alunos ser obrigados pelos encarregados de educação a participarem nas atividades e 20% pensam que são obrigados pela própria escola a essa participação.

Aparentemente os alunos não foram esclarecidos quanto à participação nas atividades de enriquecimento curricular ser de frequência facultativa, já que alguns revelam a perceção de ser uma obrigação imposta pela escola.

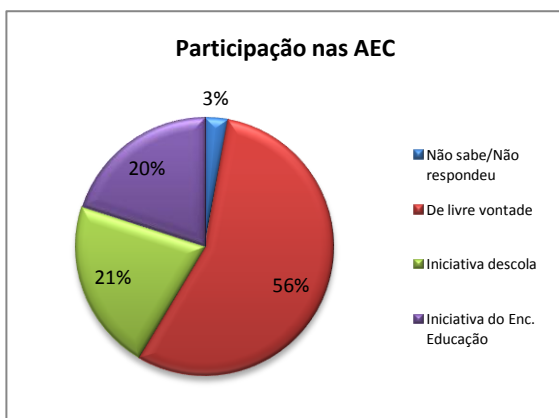


Figura 11: Opinião dos alunos sobre o responsável pela sua participação nas AEC

Em relação às condições como os alunos entendem que decorrem as AEC , 40% dos alunos consideram que são muito boas e 48% só as classificam como boas. Alguns alunos, num valor percentual de 9% consideram que as condições oferecidas nas atividades são más e 3% muito más.

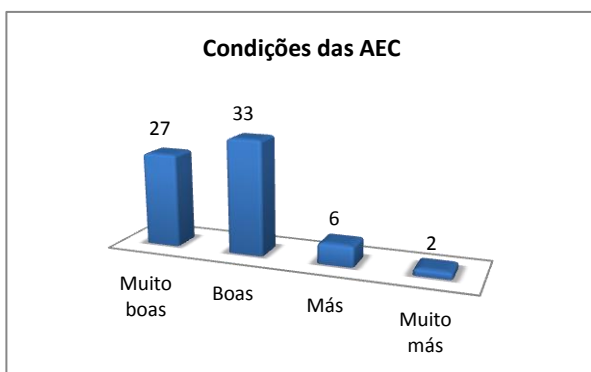
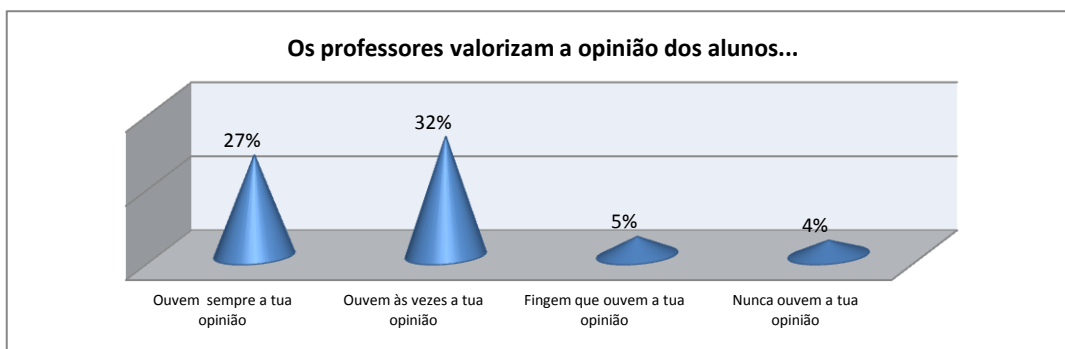


Figura 12: Opinião dos alunos relativamente às condições em que decorrem as AEC

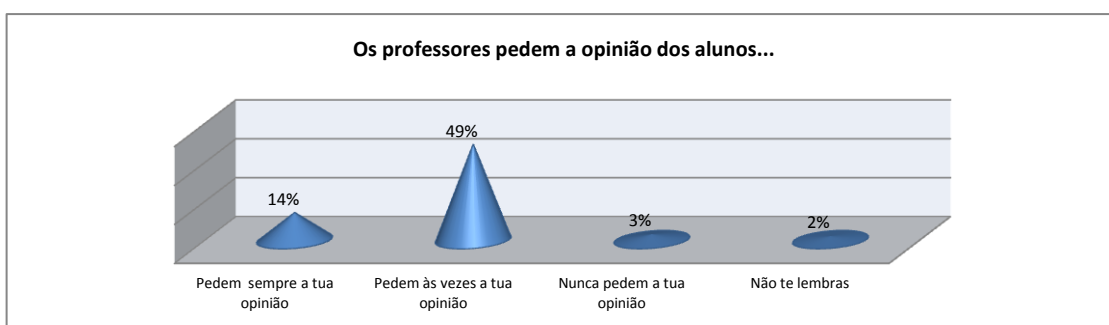
Nesta investigação, tentámos ainda aferir as perceções das crianças relativamente à valorização das suas opiniões por parte dos seus professores. Assim, quando questionadas, a maioria, 32% das crianças referiram que os professores na sua escola escutam algumas vezes as suas opiniões e 27% afirmaram que os seus professores as escutam sempre. Os restantes alunos consideram que os professores não as escutam ou fingem que o fazem. No entender da grande maioria dos alunos, os professores consideram as razões apontadas, expressas através das suas opiniões.



**Figura 13: Perceção dos alunos – os professores valorizam a tua opinião?**

Quando questionadas acerca do hábito dos professores na solicitação da sua opinião, as respostas indicam que 49% consideram que são solicitados algumas vezes a expressarem o seu pensamento, enquanto 14% indica que tal solicitação nunca ocorreu.

Relacionando os dados obtidos na questão tratada anteriormente com estes agora tratados, podemos considerar que algumas crianças consideram que intervêm, pois sentem que falando com os adultos estes as ouvem. Contudo, analisando os valores da situação contrária, podemos observar que são substancialmente menores quando as crianças são questionadas se costumam ser solicitadas para tal exercício por parte dos adultos.



**Figura 14: Perceção dos alunos – os professores pedem a tua opinião?**

Os alunos foram ainda questionados se gostariam que os professores da escola pedissem a sua opinião sobre os assuntos relacionados com eles. Consideram 21% dos alunos que gostariam de ser consultados algumas vezes e 29% dos alunos que gostariam de opinar sobre os assuntos que lhes dizem respeito na escola. Foi registado um valor de 15% de alunos que não sabe avaliar a importância de se solicitar ou não a sua opinião. Esta atitude pode ser um reflexo de uma consciência pouco desperta para as questões da

participação e da cidadania ativa, algo a que provavelmente a escola e particularmente as atividades de enriquecimento deverão oferecer mais atenção para a promoção da mesma.

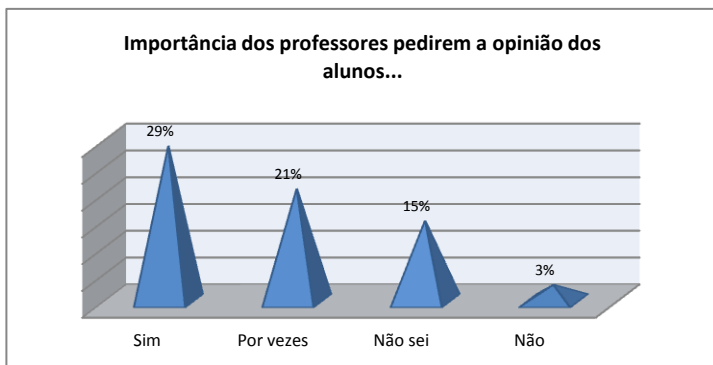


Figura 15: Perceção dos alunos – é importante os professores pedirem a tua opinião?

No sentido de entender como as crianças encaram esta nova oferta formativa da escola, procurámos saber qual foi a participação dos alunos na escolha das atividades de enriquecimento curricular. Analisando os dados obtidos (Figura 7.10), nas respostas aos questionários realizados aos alunos, podemos perceber que 30% dos alunos estão convencidos que a escola foi quem decidiu sobre a sua escolha, ainda que 25% destes alunos acredite que foram os seus encarregados de educação a tomar essa decisão. Indicaram que desconheciam o autor dessa decisão 8% dos alunos e, finalmente, 5% de alunos indicam terem sido os próprios a decidir sobre a escolha das atividades.

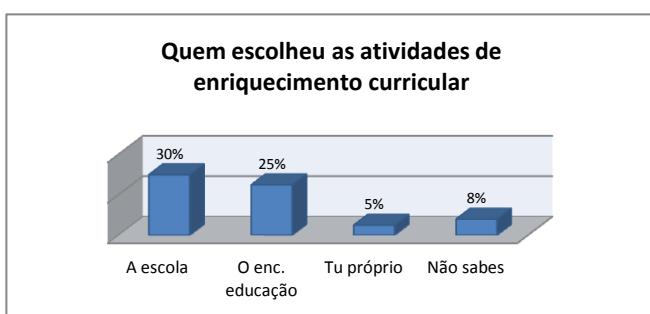


Figura 16: Perceção dos alunos – quem escolheu as AEC?

Também podemos verificar a partir das declarações das professoras sobre a participação dos alunos na organização das AEC que não se regista uma participação efetiva nas decisões pelos alunos. Não é proporcionada aos alunos a possibilidade de escolha, através de uma inscrição, das atividades em que desejam participar.



Participação dos alunos na escolha das AEC	
Unidades de Expressão dos Entrevistados (Exemplos)	
Professor A	Se fosse possível, o ideal seria haver um conjunto de AEC disponíveis para cada aluno escolher as que mais se adequavam aos seus interesses e necessidades.
Professor B	(...) Eu acho que o aluno deveria escolher, mas depois põe-se outro problema que é a falta de recursos da escola e os espaços.

Quadro 12: Participação dos alunos na escolha das AEC

Os professores indicam que a escola deveria ter uma oferta de atividades de enriquecimento alargada onde o aluno se inscrevia nas atividades onde melhor se adaptassem e mais gostassem.

Apurámos também que o resultado do trabalho desenvolvido pelos alunos nas atividades de enriquecimento curricular raramente é divulgado, com exceção de algumas habilidades desenvolvidas propositadamente para serem apresentadas pelos alunos nas festas de Natal ou de final do ano letivo. Merece ainda destaque um concurso de canções realizado anualmente, que envolve os professores da AEC Ensino da Música e que tem algum impacto junto da comunidade.

Considerando finalmente, que a participação dos alunos nas AEC é facultativa devemos considerar que os alunos, apesar de se encontrarem no mesmo nível de ensino, poderão não ter o mesmo nível de desenvolvimento de habilidades fomentadas nas diferentes atividades de enriquecimento curricular. Assim, o ideal seria iniciar-se com uma avaliação diagnóstica que permitisse avaliar o ponto de situação de cada aluno, os seus interesses e necessidades. Esta prática que podia, segundo Leite (2002), ajudar a regular os processos, reforçar os êxitos e gerar aprendizagens é relevada enquanto procedimento avaliativo. Ainda na perspetiva do mesmo autor, os processos de avaliação devem acompanhar a conceção e o desenvolvimento dos projetos num processo de formação e integração que, vão “mobilizando toda a equipa em torno de reflexões sobre os efeitos que se vão gerando e que serve de referência para

as decisões que se vão tomando” (Leite, 2002, p. 45), já que na avaliação devem participar todos os intervenientes no processo de aprendizagem. A estreita colaboração de todos os intervenientes facilita a avaliação, em particular neste processo onde não existe uniformização dos critérios de avaliação por parte dos órgãos superiores oficiais. O professor pode deixar assim, a sua forma de trabalhar solitária, minimizando uma das dificuldades identificadas por Hargreaves (2001); como dizem, “o ensino não é a profissão mais antiga do mundo mas é certamente, uma das mais solitárias” (p. 72).

## CAPITULO VI

## CONCLUSÕES

*Brinca enquanto souberes!*  
*Tudo o que é bom e belo*  
*Se desaparede...*  
*A vida compra e vende*  
*A perdição,*  
*Alheado e feliz,*  
*Brinca no mundo da imaginação,*  
*Que nenhum outro mundo contradiz!*

*Brinca instintivamente*  
*Como um bicho!*  
*Fura os olhos do tempo,*  
*E à volta do seu pasmo alvar*  
*De cabra-cega tonta,*  
*A saltar e a correr,*  
*Desafronta*  
*O adulto que hás-de ser!*

Miguel Torga

A escola e o sistema educativo em geral, está hoje em permanente estado de mudança, por força da necessidade de dar resposta às exigências da sociedade global em que vivemos.

A adaptação a estas mudanças obriga à reformulação dos seus objetivos. A Escola, enquanto organização, tem de se adaptar à mudança, garantindo que é capaz de desenvolver processos e relações que considerem as reais carências dos alunos, das escolas e dos contextos onde todos se encontram.

O conceito de escola a tempo inteiro garante o acesso gratuito a todas as famílias ao bem comum da educação e oferece a todos a possibilidade de alcançar o tão desejado sucesso escolar, considerado prioritário pela organização escolar e famílias.

Contudo, as AEC são asseguradas por professores sem vínculo à escola, em constante rotatividade, correndo o risco de os alunos perderem a noção de quem trabalha com quem. Esta instabilidade pedagógica, poderá comprometer o contributo que pode ser dado com a introdução e implementação destas atividades de enriquecimento curricular. A perspetiva das AEC visa ultrapassar a melhoria do desempenho escolar e do aumento das competências ao pretender afirmar-se no combate ao insucesso escolar e ao abandono escolar.

Uma questão relevante verifica-se com as intenções que regulam a análise, escolha e seleção de determinadas atividades de enriquecimento curricular, pois preocupam-se com considerações algo distantes do que seria o indicado, embora bem mais próximas da realidade conforme podemos ler no Relatório de Acompanhamento Intercalar da Implementação das AEC elaborado pela CONFAP (2007): “Foi constatado que a escolha das atividades foi definida em função da comparticipação financeira do Ministério e não de acordo com as reais necessidades do público-alvo.” (p. 4). Nem os destinatários, seus pais ou encarregados de educação participaram neste processo de análise, escolha e seleção de atividades. Acrescenta ainda o mesmo documento, “dado que as atividades de enriquecimento curricular existem para “enriquecer” o currículo do ensino básico, foi notório em algumas das escolas, uma certa indefinição no

que respeita à ligação entre as atividades selecionadas e o currículo obrigatório” (p. 5). Escolas há, portanto onde não se promove uma real articulação entre o currículo escolar e estas outras atividades de enriquecimento desse mesmo currículo.

Sem políticas que fomentem a disponibilidade das famílias para o acompanhamento das suas crianças, o governo entendeu a implementar a “Escola a Tempo Inteiro” como uma solução. Contudo poderá estar a hipotecar uma futura sociedade porque uma das consequências poderá ser a desresponsabilização de muitas famílias quanto ao seu papel de educadoras, pois essa função é cada vez mais remetida para a escola.

Com as AEC, o espaço de tempo que muitas das nossas crianças tinham para gozar algum tempo livre e de lazer foi ocupado por tempo de trabalho com outras atividades letivas (Silva, 2007).

A implementação do programa “Escola a Tempo Inteiro” e consequente introdução e implementação das “Atividades de Enriquecimento Curricular” trouxe um significativo aumento da jornada escolar, diminuindo substancialmente o tempo livre para brincar, jogar e desenvolver outras atividades da vontade das crianças. Influenciado por Dumazedier, refere Pinto (2000) que “o tempo de lazer deveria circunscrever-se ao conjunto de atividades e ocupações resultantes de atos autónomos de escolha por parte das crianças” (p. 52).

Parece existir uma relação paradoxal entre o que é proposto de forma teórica e a forma apresentada pelo normativo legal. A implementação prática nas diferentes escolas, apresentou questões organizacionais que aprisionaram marcadamente as crianças na escola, formatando e limitando cada vez mais o seu dia-a-dia e vivência escolar. Depressa se revelaram e constataram as reais limitações que hoje se colocam às crianças, que se limitam a receber um tempo escolar organizado, em local indicado e horário estabelecido. De acordo com Lansdown (2004), em consonância com o artigo 12º da Convenção dos Direitos das Crianças, que *“consente às crianças ser protagonistas da sua própria vida e não meros beneficiários passivos do cuidado e proteção dos*

*adultos*” (p. 5). A este propósito, manifestou Sarmento (2006) que a participação infantil em contexto escolar não é uma mera estratégia pedagógica nem um “modismo”, devendo-se segundo Lansdown (2004) assegurar que todas as crianças são capazes de participar na construção das atividades escolares.

Esta nova perspetiva implementada nas escolas configura as crianças como sujeitos passivos, meros destinatários da ação educativa delineada pelos adultos. Houve um aumento da sua carga horária as crianças deixaram de poder gerir o seu tempo livremente, o que em nosso entender poderá comprometer a sua capacidade de construir o seu projeto de futuro ao inibir a sua capacidade de participação e decisão dos seus tempos dedicados a serem crianças

A maioria das Atividades de Enriquecimento Curricular acabam por ser confinadas às quatro paredes dos espaços de aulas, centram-se na sua componente programática, não asseguram as indicações lúdicas designadas para estas atividades e não atendem aos gostos pessoais das crianças, aos seus interesses e à especificidade da sua personalidade.

As conclusões que apresentamos foram produzidas a partir das observações e análise das respostas dos inquéritos aos alunos, entrevistas aos professores titulares de turma e das AEC, bem como de conversas informais que fomos tendo com pais e encarregados de educação.

O reduzido número de sujeitos pode limitar a amplitude do estudo, mas não invalida os resultados, já que nos propúnhamos verificar como a escola trabalhava a questão das atividades de enriquecimento curricular.

Chegados à parte conclusiva do nosso estudo, podemos compreender que as respostas encontradas às questões de investigação não são definitivas e possibilitam uma grande abertura na sua interpretação. Podemos também perceber que o acompanhamento, análise e reflexão das atividades de enriquecimento serão fundamentais para estimular a perceção das melhorias a implementar em cada momento.

Nesta investigação evidenciou-se a necessidade e a vontade demonstrada pelos professores titulares e das atividades de enriquecimento para uma melhor articulação entre os diferentes intervenientes, que proporcione uma melhoria do “espaço” lúdico na escola, para que os alunos não se esgotem num longo dia em espaço escolar. A ocupação das crianças nas horas em que não têm aulas, deve ser uma opção real, bem como a possibilidade de chegarem a casa ainda à luz do dia permitindo-lhes brincar livremente, sem pressões de ordem administrativa e reforçando as suas relações familiares, como é indispensável para o bom desenvolvimento das crianças desta idade. A alteração do horário curricular em função da integração de atividades extra-curriculares e facultativas, empurrando para o fim do dia o espaço letivo, inviabiliza não só a liberdade de opção, como prejudica a própria aprendizagem que, como é do conhecimento comum, tem a manhã como momento mais propício.

No projeto de intervenção que vamos delinear propõe-se a existência de uma estratégia integrada e articulada de informação aos alunos e seus pais e encarregados de educação, com a possibilidade de uma participação efetiva na reestruturação das atividades de enriquecimento curricular já em funcionamento, no sentido de as adaptar melhor à realidade envolvente e expectativas dos alunos.

A valorização do tempo escolar das crianças e a importância das atividades que a escola oferece, justificam outras averiguações e investigações. Este é um trilho com muito caminho por desbravar. Importa traçá-lo de forma consciente e visando o desenvolvimento harmonioso da geração futura.

PROJETO DE INTERVENÇÃO

## **ESCOLA A TEMPO INTEIRO**

AS AEC NO AGRUPAMENTO A

Abril de 2013



...“sendo um projeto uma ideia para uma transformação do real e da sua concretização, ele deve conduzir a essa transformação.”

Carlinda Leite

## 1. INTRODUÇÃO

Aos agrupamentos se confia “uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País”.(in, Decreto-Lei n.º 75/2008 (Retificações))

Muitos têm sido os desafios que se têm colocado ao nosso Agrupamento nos últimos anos, desafios esses que têm exigido da parte de todos esforço, empenho e espírito de equipa. Trouxeram também algumas angústias e receios. Atualmente confrontamo-nos com novas e diversificadas exigências formativas...

Pretendemos delinear atividades de enriquecimento do currículo que têm como objetivo responder às necessidades educativas do Agrupamento e que visam promover a qualidade e adequação do sistema educativo local aos desafios de uma sociedade cada vez mais exigente.

Apesar de todos os constrangimentos, acreditamos que devemos aproveitar as oportunidades que, em simultâneo, se nos oferecem para, em conjunto, continuarmos a construir uma Escola de excelência, uma Escola na sociedade do conhecimento, uma Escola onde se possa aprender e ensinar mais e melhor, uma Escola da comunidade e para a comunidade.

A Escola de hoje assume-se como elemento essencial nos processos de perceção e assimilação de uma herança cultural e também de intervenção no sentido de contribuir para a transformação social. Assim, escola atual tem de estar preparada para a constante reflexão sobre o seu papel, buscando a construção de novas visões sobre o modo de estar e de atuar nos diferentes espaços sociais onde interage.

O trabalho colaborativo e a partilha de conhecimento criam um clima de confiança mútua, entreajuda e segurança que irão permitir a consolidação de

um sentimento de pertença comum à organização escolar e à concretização da sua missão. Só assim, enquanto coletivo, seremos capazes de implementar verdadeiros processos de mudança.

- **PLANO DE AÇÃO**

- **Linhas orientadoras**

- **Reconhecer** a diversidade de contextos sociais, económicos e culturais no seio da comunidade escolar.
- **Valorizar** o desenvolvimento integral do aluno, a criatividade e a excelência no ensino.
- **Promover** a criação de um ambiente escolar saudável, equilibrado entre excelência curricular e excelência humana.
- **Apostar** no conhecimento, na inovação e na competência profissional como fatores críticos para o sucesso escolar.
- **Acreditar** que a Escola é e deve ser, por excelência e definição, um universo de mútua partilha de experiências e de valores.

- **Identificação de problemas**

- Identificamos como principais problemas/pontos fracos
- Falta de professores devidamente capacitados / vocacionados para o ensino nas AEC.
- Falta de recursos físicos e humanos
- Falta de articulação entre as componentes curricular e extra curricular

- **DEFINIÇÃO DE OBJECTIVOS E ESTRATÉGIAS**

- Decorrentes dos problemas identificados e das melhorias a implementar apresentamos os objetivos e estratégias da nossa intervenção.

- Oferecer uma componente lúdica que, simultaneamente, facilite e potencie a aprendizagem, tornando-a mais interativa;
- Despertar um desejo proactivo no aluno, no sentido de o chamar a participar espontaneamente na dinâmica da escola
- Melhorar o nível de participação dos recursos existentes no Agrupamento
- Criar condições para a verdadeira intervenção dos alunos, pais e encarregados de educação na seleção e avaliação das AEC.

#### • **RECRUTAMENTO E PERFIL E DOS DOCENTES**

- Sendo o agrupamento, das entidades envolvidas no processo, a que é constituída por pessoas com formação pedagógica, é como tal a melhor vocacionada para gerir de um modo globalizante estas atividades, julgando-se que deverá ser esta a entidade promotora e a principal responsável pela sua organização, articulando recursos materiais e humanos com o município, conforme o fez no passado, antes de qualquer imposição ministerial.
- Neste sentido, propõe-se que os docentes sejam recrutados de entre os docentes de carreira, à semelhança dos que lecionam a componente letiva, preferencialmente por um período alargado de tempo, de entre os candidatos cujo perfil se ajuste ao definido na lei.

#### • **ORIENTAÇÕES PROGRAMÁTICAS**

- A definição das orientações programáticas das atividades de enriquecimento curricular é da responsabilidade do Ministério da Educação, de acordo com o previsto no artº 22º do mesmo Despacho. A

sua operacionalização é da responsabilidade do agrupamento, através dos respetivos departamentos curriculares e do professor titular de turma.

Considerando que as AEC são facultativas, estas não deverão interferir com o horário normal das atividades letivas. Propõe-se então, que devem funcionar apenas em período “pós-letivo”, ponderando a distribuição dos tempos previstos na legislação segundo o modelo que se apresenta na tabela1.

Reveste-se também de grande relevância, em nosso entender, que se proceda a um levantamento dos reais interesses e necessidades das famílias, em termos quer das atividades, quer dos horários a implementar.

	2ª F	3ª F	4ª F	5ª F	6ª F
15.30 -16.00	INTERVALO				
16.00 – 17.30	Apoio ao Estudo	Ensino da Música	Atividade Física Desportiva	Inglês	Natação

QUADRO 13 – Plano semanal das AEC

## 2. AVALIAÇÃO

Cabe aos docentes, em articulação com o professor titular de turma e o coordenador dos departamentos envolvidos, planificar, implementar e avaliar as atividades inscritas no PAA e no PCT, no âmbito da respetiva área disciplinar.



Abril, 2013

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. (2006). *Percursos e pensamentos* coord. Idália Sá-Chaves, Maria Helena Araújo e Sá, António Moreira Aveiro. Universidade

ALARCÃO, Isabel, ROLDÃO, Maria do Céu (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

ALMEIDA, Leandro; FREIRE, Teresa (1997) - *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: APPORT.

AMARAL, M., MOREIRA, M. & RIBEIRO, D., (1996). *O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – Estratégias de supervisão*. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

BARROSO, João (1995b). *Perfis pessoais e profissionais dos directores executivos e dos membros do conselho de escola ou área escolar. Relatório de um estudo efectuado para o Conselho de Acompanhamento e Avaliação do Novo Modelo de Direcção, Administração e Gestão de Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Educa (3 volumes), (Policopiado)

BARROSO, João (1996a). *Génese e evolução da organização pedagógica e da administração dos liceus. Uma investigação no cruzamento de várias disciplinas*. In: *Análise Psicológica*, nº 4.

BARROSO, João, org. (1996b). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

BARROSO, João, (2004). *Parecer Projecto de Decreto-Lei 771/2007-ME “Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”*.

BARROSO, João (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

- BERNOUX, Philippe, (s.d.). *Sociologia das organizações*, Res Editora
- BISQUERRA, Rafael (1989) - *Métodos de investigación educativa: guía práctica* . Barcelona: Ed. CEAC.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BERTRAND, Yves e GUILLEMET, Patrick, (1988), *Organizações: Uma abordagem sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget
- BRUNET, L. (1995). *Clima de trabalho e eficácia da escola*. In: NÓVOA, A. (Coord.). *As organizações escolares em análise*. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- CAP – Comissão de Acompanhamento do Programa (2007). *Relatório Intercalar de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular: Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CAP – Comissão de Acompanhamento do Programa (2007/2008). *Relatório Intercalar de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular: Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CARDOSO, A. P. O. (2002). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica. O professor e o contexto escolar*. Porto: ASA Editores, S.A.
- CARMO, H. & FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CHIAVENATO, Idalberto. (2004) *Introdução à Teoria Geral da Administração 3ª edição Compacta* - Ed. Campus
- COSME, A., e TRINDADE, R. (2007). *Escola a tempo inteiro*. Prof edições, Lda./Jornal a Página da Educação.



COSTA, J. A. (1996). *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*, (4ª edição). Lisboa, Texto Editora

DAY, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

DULUC, Alain, (2000), *Liderança e confiança Desenvolver o capital humano para organizações competitivas*. Lisboa, Instituto Piaget.

FERREIRA, J. M. et al (1996). *Psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.

FIRMINO, Manuel Brazinha, (2002). *Gestão das Organizações Conceitos e tendências actuais*. Lisboa, Escolar editora

FORTIN, M. (1999). *Processo de Investigação: Da concepção à realidade*. Loures, Lusociencia.

FULLAN, M., e HARGREAVES, A. (2001). *Por que vale a pena lutar?*. Porto: Porto Editora, Lda.

HAMPTON, David R., (1981). *Administração contemporânea*, São Paulo, McGraw-Hill.

HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Editora McGraw–Hill de Portugal, L.da.

LALANDA, M. C., e ABRANTES, M. M. (1996). *O conceito de Reflexão em J. Dewey. Em I. Alarcão (Org.), Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, Lda.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald (1994).

*Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LEITE, Carlinda (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LIMA, Licínio C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974 - 1988)*. . ed. 2. Braga, Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.

LIMA, Licínio C. (2000). *Organização Escolar e Democracia Radical. Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. São Paulo [Brasil]: Cortez Editora / Instituto Paulo Freire

LIMA, Licínio C.; Afonso, Almerindo J. (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. ed. 1. Porto: Afrontamento

LIMA, Licínio C.; MELO, Alberto; SANCHO, V. A; DUARTE, M. I; ROTHES, Luís; GUIMARÃES, P; OLIVEIRA, Raquel. eds. (2004). *Perspectives on Adult Education in Portugal* ed. 1. Braga, University of Minho: Unit for Adult Education

LIMA, Licínio C. (1991). *Produção e reprodução de regras* . Publicação: , In: Inovação. - Lisboa, Vol. 4, nºs 2-3

LOPES, M; GALINHA, S; LOUREIRO, M. (2010). *Animação e Bem-estar Psicológico – Metodologias de Intervenção Sociocultural e Educativa*. Chaves: Intervenção.

MAGALHÃES, O. M. (2005). *Efeitos da Reorganização Curricular na Formação Contínua de Professores*. Em C. Leite (Org.), *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora, Lda.

MARTINS, H. (2007). *Os Municípios e a Educação. Estudo das modalidades de gestão das AEC*. Aveiro: Universidade de Aveiro (dissertação de mestrado; policopiado).

ME-MINISTERIO DA EDUCAÇÃO (1986). *Lei nº 46/86*, de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Lisboa: Diário da República.

ME-MINISTERIO DA EDUCAÇÃO (2006). *Despacho nº 12591/2006 (2º Serie)* de 16 de Junho de 2006: Diário da República.

ME-MINISTERIO DA EDUCAÇÃO (2008). *Despacho nº 14460/2008 (2º Serie)* de 26 de Maio de 2008: Diário da República.

NÓVOA, A. (1995). *Formação de professores e profissão docente*. In Nóvoa, A. (coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote

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.

PACHECO, J. A. (2007). *Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da Educação*. Em J. M. Sousa e C. N. Fino (Org.), *A Escola sob Suspeita*. Porto: Asa Editores, S.A.

PATRÍCIO, M. (1989). *Traços principais do perfil do professor do ano 2000*. Inovação. 2, nº3.

PERRENOUD, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

PINTO, A. C. (1990). *Metodologia da Investigação Psicológica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.

POLIT, D. F.; HUNGLER, B. P. (1995). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas,.

PUNCH, Keith (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*. London: SAGE Publications.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van, (1992), *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa, Gradiva

SOUSA, (1990). *Estado e Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Afrontamento, (3ª edição).

STREUBERT, Helen J. e CARPENTER, Dona R.. (2002). *Investigação Qualitativa em Enfermagem: Avançando o Imperativo Humanista*. Camarate: Lusociência

TORRES, Leonor L. e PALHARES, José. A. (2009). Estilos de Liderança e Escola Democrática, Actas do Encontro Sociedade e Educação. Lisboa: Universidade do Minho (<https://repositorium.sdum.uminho.pt>);

YIN, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro 1986. *Diário da República* n.º 237 – I Série.

Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro - Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) - *Diário da República* n.º 217 - I Série-A

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto - *Diário da República*, 1.ª série

Despacho n.º 141/ME/90 de 1 de Setembro - *Diário da República*, 2.ª série

Decreto-Lei nº 172/91(1.ª Série - A) de 10 de Maio de 1991. *Diário da República* n.º 107 – I Série.

Decreto-Lei n.º 141/93 de 26 de Abril *Diário da República* 1.ª série – A — N.º 97 (Revogado pelo n.º artigo 37.º do Decreto-Lei n.º 208/2002 de 17 de Outubro)

Portaria nº 79-B/94 de 4 de Fevereiro - *Diário da República* 1.ª série – B — N.º 29

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio *Diário da República* 1.ª série – A — N.º 102

Despacho n.º 16795/2005, de 3 de Agosto - *Diário da República*, 1.ª série — N.º 148

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto - Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. - *Diário da República* n.º 166 - I Série-A

Despacho n.º 12591/2006 (2.ª série).—, de 16 de Junho *Diário da República*, 2.ª série — N.º 115

Despacho n.º 19 575/2006 de Setembro de 2006 - *Diário da República*, 2.ª série—N.º 185 — 25

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril - *Diário da República*, 1.ª série — N.º 79

Despacho n.º 14 460/2008 (2.ª Série) de 26 de Maio de 2008. *Diário da República* n.º 100 – II Série.