

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação e Lazer

AEC: Educação ou Ocupação? – Perceção de Atores Locais

Maria Raquel dos Santos Pereira

Coimbra, 2014



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação e Lazer

**AEC: Educação ou Ocupação? – Perceção de Atores Locais no  
Agrupamento de Escolas de Pampilhosa da Serra**

Maria Raquel dos Santos Pereira

Relatório final de Projeto de Investigação para obtenção do grau de Mestre em Educação e Lazer, orientado pela Professora Doutora Lucília Salgado, apresentado à Escola Superior de Educação de Coimbra em 2014

Janeiro de 2014



## **Agradecimentos**

Não poderia, nesta ocasião, deixar de prestar os devidos agradecimentos a todos aqueles que, direta ou indiretamente, tornaram possível a realização do presente trabalho.

Assim, expresso aqui os meus sinceros e profundos agradecimentos a todos os que me apoiaram, motivaram e inspiraram contribuindo de forma inequívoca para este projeto.

À Doutora Lucília Salgado pela imensa disponibilidade, apoio, palavras de incentivo e imprescindíveis observações.

À minha mãe pela força, apoio, carinho, motivação, disponibilidade e pela inspiração permanente que assume na minha vida e em todos os meus projetos. O meu eterno obrigada a ela por ser quem é e por fazer de mim a pessoa que hoje sou.

Ao meu companheiro e melhor amigo Tiago Costa pela paciência mediante a falta de tempo e de atenção a que o submeti, pelo carinho e motivação e pela colaboração imprescindível neste trabalho.

Aos meus amigos e família que contribuíram com palavras de encorajamento e que compreenderam o porquê da minha indisponibilidade.

Aos meus colegas do Agrupamento de Escolas de Pampilhosa da Serra e aos meus alunos, juntamente com os seus Encarregados de Educação, pela disponibilidade e colaboração na resposta aos inquéritos.

A todos os que tornaram possível a concretização deste meu projeto, o meu profundo reconhecimento e um muito obrigada especial!



## **Resumo**

O presente estudo procura contribuir para uma melhor compreensão acerca da forma como os vários intervenientes da Comunidade Educativa percecionam as Atividades de Enriquecimento Curricular no Agrupamento de Escolas de Pampilhosa da Serra.

Estas Atividades, implementadas em Portugal no ano letivo 2005-2006, nasceram associadas a uma política educativa que aspirava garantir aos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico a oferta gratuita de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo, articulando o funcionamento da Escola com a organização de respostas sociais no domínio do apoio às famílias, permitindo a concretização de uma Escola a Tempo Inteiro. Esta resposta social, sob a capa de mais e melhor educação, sustentada por pedras basilares construídas à volta dos conceitos de Lazer e Educação ao Longo da Vida, sofreu algumas indefinições ao nível da organização e implementação.

Com o objetivo principal de tentar perceber a representação das AEC, fazendo entender os conceitos descritos, especialmente na sua componente de aprendizagem e desenvolvimento através do lazer, estudou-se o referido Agrupamento, procurando perceber-se se as AEC eram percecionadas pela comunidade educativa como ocupação de tempos livre ou como educação.

Recorreu-se a uma metodologia de investigação essencialmente quantitativa (inquirindo-se Docentes, Encarregados de Educação e Alunos), procurando obter-se dados que demonstrassem a forma como as AEC, passados 8 anos letivos de implementação, seriam percecionadas pelos que se cruzam no espaço educativo. A análise dos dados permitiu concluir que as AEC são de facto valorizadas pelo carácter lúdico que

assumem e pela importância que parecem ter ao nível do sucesso educativo dos alunos nos ciclos subsequentes ao 1º.

**Palavras-chave:** Atividades de Enriquecimento Curricular; Educação pelo Lazer; Educação ao Longo da Vida, Educação não-formal



## **Abstract**

The following study aims to contribute to a better understanding of the way in which the various participants in the educative community perceive the Curricular Enrichment Activities in the Agrupamento de Escolas de Pampilhosa da Serra.

These Activities, implemented in Portugal in 2005-2006 were born in association with a policy that aspired to guarantee Primary School students the free offer of a group of learning activities which enriched the curriculum, articulating the organization of school to a set of social responses concerning families, and executing the concept of “Full Time School”. This social response, under the cover of more and better education, standing on pillars like Leisure and Life Long Learning, suffered from some uncertainty relating to organization and execution.

Aiming at trying to understand the representation of CEA, underlying the referred concepts, especially concerning learning and development through leisure, this study focused on the referred Agrupamento, pursuing to understand if these Activities were perceived by the educative community as free time occupation or as education.

A quantitative methodology of investigation was used (inquiring Teachers, Parents and Students), trying to obtain data that demonstrated the way in which, after 8 years of execution, the CEA were perceived by those who cross the educative space. The analysis allowed concluding that the CEA are in fact valued for their playful character and for the importance assumed in the educative success of the students in the study cycles that follow Primary School.

**Keywords:** Curricular Enrichment Activities; Education through Leisure; Long Life Learning; Non Formal Education



## **Abreviaturas**

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

ATL – Atividades de Tempos Livres

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

ASC – Animação Sociocultural

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

AE – Apoio ao Estudo

ALE – Atividade Lúdico-Expressiva

AFD – Atividade Físico-Desportiva

EI – Ensino do Inglês

AEPS – Agrupamento de Escolas de Pampilhosa da Serra

CEA – Curricular Enrichment Activities



## Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo .....	iii
Abstract.....	v
Abreviaturas .....	vii
Índice .....	ix
Índice de Quadros/Gráficos .....	xi
INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I – Enquadramento Teórico .....	5
CAPÍTULO I.....	7
1. A sociedade do Conhecimento e a Aprendizagem ao Longo da Vida .....	7
CAPÍTULO II .....	13
1. Lazer .....	13
1.1. Lazer e Educação.....	17
1.2 Educação para e pelo Lazer.....	19
CAPÍTULO III .....	23
1. Educação Formal, Não Formal e Informal.....	23
1.1 A Educação Não-Formal: a importância da Animação Sociocultural.....	29
1.2.A Educação Não-Formal: a importância do Lúdico .....	33
CAPÍTULO IV .....	35
1. A criança em idade escolar: o 1º CEB .....	35
1.1. A criança em idade escolar: a importância do Envolvimento Parental .....	39
CAPÍTULO V .....	43
1. A importância da mudança de paradigma na Escola .....	43
CAPÍTULO VI.....	47
1. AEC – Da Génese à Atualidade .....	47
PARTE II – Organização da Investigação .....	61
CAPÍTULO VII.....	63
1. Objetivos e questões da investigação .....	63
1.1. Contexto da Investigação .....	67

1.2. Organização da Investigação/Metodologia .....	73
1.3. Instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados.....	79
1.4. Amostra .....	81
1.5. Caracterização Sociodemográfica da Amostra .....	83
CAPÍTULO VIII.....	89
1. Apresentação e análise dos resultados .....	89
1.1. Considerações dos Docentes.....	89
1.2. Considerações dos Encarregados de Educação .....	99
1.3. Considerações dos Alunos.....	117
CONCLUSÃO.....	131
RECOMENDAÇÕES .....	135
BIBLIOGRAFIA .....	137
LEGISLAÇÃO CONSULTADA .....	143
SÍTIOS CONSULTADOS .....	144
ANEXOS.....	145
Anexo A – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação .....	146
Anexo B – Inquérito por Questionário aos Encarregados de Educação .....	147
Anexo C – Inquérito por Questionário aos Docentes Titulares de Turma .....	153
Anexo D – Inquérito por Questionário aos Alunos .....	158
Anexo E – Gráficos com distribuição das respostas por ano de escolaridade .....	164

## Índice de Quadros/Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição dos Docentes segundo o sexo .....	83
Gráfico 2 - Distribuição dos Docentes segundo a idade.....	83
Gráfico 3 – Distribuição dos Docentes segundo os anos de serviço .....	84
Gráfico 4 – Distribuição dos Encarregados de Educação segundo o sexo .....	84
Gráfico 5 – Distribuição de Encarregados de Educação segundo a idade.....	85
Gráfico 6 – Distribuição de Encarregados de Educação segundo as Habilitações Acadêmicas .....	85
Gráfico 7 – Distribuição de Encarregados de Educação segundo o número de filhos...	86
Gráfico 8 – Distribuição de Alunos segundo o sexo .....	87
Gráfico 9 – Distribuição de Alunos segundo a idade .....	87
Gráfico 10 – Distribuição dos Alunos com uma ou mais reprovações no 1º CEB .....	88
Gráfico 11 – Distribuição dos Alunos tendo em conta o Encarregado de Educação .....	88
Gráfico 12 – Distribuição dos Docentes segundo a concordância com o Pacote de AEC existente no Agrupamento de Escolas de Pampilhosa da Serra.....	89
Gráfico 13 – Distribuição dos Docentes segundo a sua participação na escolha do pacote de AEC.....	90
Gráfico 14 – Distribuição dos Docentes de acordo com as AEC que considerariam importante existir como oferta no AEPS .....	91
Gráfico 15 – Distribuição de Docentes segundo a justificação para a oferta de AEC no AEPS.....	93
Gráfico 16 – Distribuição de Docentes segundo os fatores que consideram passíveis de ser melhorados na oferta e execução das AEC no AEPS .....	95
Gráfico 17 – Distribuição de Docentes segundo as suas considerações relativamente à interdisciplinaridade entre o Programa do 1º CEB e as AEC .....	96
Gráfico 18 – Distribuição de Docentes segundo a forma como se revela a interdisciplinaridade entre o Programa do 1º CEB e as AEC .....	96
Gráfico 19 – Distribuição de Docentes segundo as suas considerações acerca do reflexo das AEC na evolução dos alunos .....	97
Gráfico 20 – Distribuição de Docentes segundo as suas considerações acerca de como se verifica o reflexo das AEC na evolução dos alunos.....	98
Gráfico 21 – Avaliação geral dos Docentes às AEC.....	98
Gráfico 22 – Distribuição dos Encarregados de Educação segundo a concordância com o Pacote de AEC existente no Agrupamento de Escolas de Pampilhosa da Serra.....	100
Gráfico 23 – Distribuição de Encarregados de Educação segundo a sua participação na escolha do pacote de AEC .....	100
Quadro 1/Gráfico 24 – Distribuição dos Encarregados de Educação segundo quem consideram escolher as AEC que existem como oferta no AEPS.....	101
Quadro 2/Gráfico 25 – Distribuição das AEC frequentadas pelos Educandos .....	102
Gráfico 26 – Distribuição das AEC nas quais os Educandos não participam .....	102
Quadro 3 – Distribuição dos Encarregados de Educação segundo a razão pela qual os seus Educandos frequentam as AEC .....	103

Gráfico 27 – Distribuição dos Encarregados de Educação segundo a razão pela qual os seus Educandos frequentam as AEC.....	104
Quadro 4 - Distribuição dos Encarregados de Educação de acordo com as AEC que considerariam importante existir como oferta no AEPS para os seus Educandos .....	105
Gráfico 28 - Distribuição dos Encarregados de Educação de acordo com as AEC que considerariam importante existir como oferta no AEPS para os seus Educandos .....	106
Gráfico 29 – Distribuição dos Encarregados de Educação segundo a importância das AEC para os seus Educandos .....	107
Quadro 5/Gráfico 30 – Distribuição dos Encarregados de Educação segundo a justificação para a importância da frequência das AEC .....	107
Quadro 6/Gráfico 31 - Distribuição das atividades que os Educandos mais gostam de fazer, segundo os Encarregados de Educação .....	109
Gráfico 32 – Distribuição dos Encarregados segundo a sua opinião acerca dos espaços onde decorrem as AEC.....	110
Gráfico 33 – Distribuição dos Encarregados de Educação segundo questionamento aos seus Educandos acerca das AEC .....	111
Gráfico 34 - Distribuição dos Encarregados de Educação segundo questionamento aos Professores Titulares de Turma acerca das AEC.....	111
Gráfico 35 – Avaliação geral dos Encarregados de Educação às AEC .....	112
Quadro 7 - Distribuição dos Encarregados de Educação de acordo com o que gostariam de ver melhorado nas AEC.....	113
Gráfico 36 – Distribuição dos Encarregados de Educação de acordo com o que gostariam de ver melhorado nas AEC.....	114
Gráfico 37 – Distribuição de Encarregados de Educação segundo a sua perceção se as AEC vão ajudar os Educando na transição para o 2º CEB .....	115
Gráfico 38 – Distribuição dos Alunos mediante a sua participação nas AEC existentes na Escola .....	117
Gráfico 39 – Distribuição dos Alunos de acordo com as AEC nas quais não participam .....	117
Gráfico 40 – Distribuição dos Alunos de acordo com o seu gosto pelas AEC .....	118
Quadro 8/Gráfico 41 – Distribuição dos Alunos segundo as suas AEC favoritas .....	119
Quadro 9 – Distribuição de Alunos de acordo com as suas justificações para a frequência das AEC .....	120
Gráfico 42 – Distribuição de Alunos de acordo com as suas justificações para a frequência das AEC .....	121
Gráfico 43 – Distribuição dos Alunos de acordo com sua perceção acerca de terem sido questionados sobre as AEC a existir na Escola .....	122
Quadro 10/Gráfico 44 – Distribuição dos Alunos segundo quem acreditam ter escolhido as AEC existentes na Escola.....	122
Quadro 11– Distribuição dos Alunos de acordo com outras AEC que gostariam de ter .....	123
Gráfico 45 – Distribuição dos Alunos de acordo com outras AEC que gostariam de ter .....	124



Quadro 12/Gráfico 46 – Distribuição dos Alunos de acordo com as atividades que mais gostam de fazer nas AEC .....	125
Gráfico 47 – Distribuição dos Alunos de acordo com as suas considerações sobre os espaços onde decorrem as AEC .....	126
Gráfico 48 – Distribuição de Alunos de acordo com a importância dada pelos seus Encarregados de Educação às AEC.....	127
Gráfico 49 – Distribuição dos Alunos segundo questionamento pelos Encarregados de Educação acerca de como correram as AEC .....	127
Gráfico 50 – Distribuição dos Alunos de acordo com o que gostariam de ver melhorado nas AEC .....	128



## INTRODUÇÃO

*Se admitirmos que a educação se tornou e se tornará cada vez mais, aos olhos da própria sociedade, uma necessidade primordial de cada indivíduo, é preciso que a ação da escola e da universidade seja não só desenvolvida, enriquecida, multiplicada, mas ainda ampliada pelo alargamento da função educativa às dimensões da sociedade inteira. A escola tem a desempenhar um papel que se conhece e que é chamado a desenvolver-se ainda com maior amplitude. Para tanto, ela cada vez menos pretenderá assumir, por si só, as funções educativas da sociedade.*

Philip H. Coombs

A sociedade atual tem sido marcada por mudanças em todos os domínios da atividade humana. Desde as ciências às artes, passando pela tecnologia e educação, o desenvolvimento emergente a todos os níveis e em todas as áreas tem feito com que conceitos, valores e princípios tenham vindo a modificar-se ao ritmo da evolução da sociedade.

Na educação, as transformações que todos os processos educativos acarretam consigo, refletem-se diretamente no 1º Ciclo do Ensino Básico, dado que é este a base do percurso escolar obrigatório de todas as crianças. A introdução das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) nesta base definiu-se como uma transformação marcante.

Desde a sua génese até à atualidade que as vulgarmente denominadas AEC têm mudado o panorama da antiga escola primária, trazendo para os palcos onde se representavam monólogos, complexos argumentos interdisciplinares e questões de vária ordem que, de forma alguma, têm impugnado o desenrolar do processo. De entre as várias questões que têm surgido (articulação entre colegas das AEC e Docentes Titulares de Turma; habilitações dos técnicos e precariedade dos mesmos, articulação entre ciclos de ensino, orientações programáticas associadas às Atividade-

des...) salienta-se a forma como as AEC são vistas pela comunidade educativa.

Mediante alguma indefinição na legislação que regulamenta as AEC, estas Atividades foram organizadas e executadas de várias formas ao longo do País. Isto conduziu a que, sob a capa de educação, se tivesse algumas vezes sugerido que as AEC não seriam mais do que, muitas vezes, ocupação de tempos livres. Em primeiro lugar, porque surgiram num horário que, habitualmente, era do domínio dos centros de ATL (Atividades de Tempos Livres) e, em segundo lugar, porque as orientações programáticas que as guiavam assumiam-se como documentos que se pretendiam constituir como um suporte da prática docente, inclusivos e, portanto, flexíveis “face aos contextos distintos de operacionalização do ensino e da aprendizagem” (Vasconcelos, 2006:6), assentes numa metodologia implícita de que “as crianças aprendem melhor em ambientes físicos e sociais agradáveis e no contacto inter-pares” (Vasconcelos, 2006:5).

As AEC parecem fugir à formalidade da Escola, apontando, no entanto, no sentido de uma não formalidade que seja regrada. Aspira-se ao entendimento de que a Escola a Tempo Inteiro, sustentada por estas Atividades, vá ao encontro de aprendizagens que se pretendem de qualidade e que aspirem ao futuro. Estas atividades não serão, portanto, mais uma forma de ocupação de tempos livres, mas sustentar-se-ão numa lógica de Lazer, orientadas pelos pressupostos da Educação e da Aprendizagem e firmadas no horizonte da Educação ao Longo da Vida.

Com o presente estudo, pretende refletir-se sobre as perceções que a comunidade educativa do Concelho de Pampilhosa da Serra tem sobre as AEC e de que forma estas as consideram como passíveis de

serem desenvolvidas pedagogicamente em torno de conceitos chave – Educação pelo Lazer e Aprendizagem ao Longo da Vida.

Entendendo a pertinência educativa no que concerne à oferta de atividades como o Ensino de Inglês, o Ensino de Música, a Atividade Físico-Desportiva e as Atividades Lúdico-Expressivas, contemplando que todas se sustentem numa lógica de Lazer como instrumento auxiliar da educação que se pretende potenciador de uma Educação ao Longo da Vida, aspira-se que esta mesma visão se torne clara para toda a comunidade educativa.

Procura-se neste trabalho, igualmente, perceber que papéis têm pais e professores na dinâmica das AEC, na medida em que todos os atores sociais têm um papel a desempenhar no palco da Escola.

O presente estudo foi estruturado em duas partes: o enquadramento teórico e concetual; e o estudo das perceções da comunidade educativa do Concelho de Pampilhosa da Serra que termina com as conclusões/recomendações no que se refere às considerações encontradas sobre a temática em estudo, tendo como referências as AEC e a sua componente de Educação/Aprendizagem.

A primeira parte é composta por seis capítulos, sendo que no primeiro se aborda a Sociedade do Conhecimento como alavanca da aprendizagem ao Longo da Vida e nos capítulos subsequentes se esclarecem os conceitos de Educação pelo Lazer e Educação Não-Formal, os conceitos associados à criança no 1º CEB e a importância de mudanças a ocorrer nas Escolas. Termina-se com o enquadramento das AEC no âmbito destes conceitos, abordando a génese das Atividades de Enriquecimento Curricular e fazendo a ponte com a atualidade, finalizando, desta forma, o enquadramento teórico conceptual da perspetiva educativa que se aspira para as AEC.

A segunda parte estuda o caso específico do Agrupamento de Escolas de Pampilhosa da Serra, e é composta por 2 capítulos. Depois de uma apresentação sumária do Concelho de Pampilhosa da Serra e em particular do Agrupamento de Escolas, surge o estudo, assente numa metodologia quantitativa – quais são, efetivamente, as perceções da comunidade educativa relativamente às AEC (questionários e análise de dados).

No final do presente trabalho, e na sequência das conclusões retiradas a partir do estudo a que se procede, surgem recomendações gerais acerca possíveis processos de melhoria relativamente às Atividades.

## **PARTE I – Enquadramento Teórico**





## **CAPÍTULO I**

### **1. A sociedade do Conhecimento e a Aprendizagem ao Longo da Vida**

As profundas mudanças ocorridas na sociedade moderna têm sido provocadas por vários fatores, sendo o mais proeminente a rápida evolução ao nível tecnológico. Isto tem levado à análise das consequências deste fenómeno a vários níveis, assumindo papel de destaque o acesso ao conhecimento e à aprendizagem.

“A sociedade do conhecimento e da informação na qual estamos inseridos, caracterizada pela utilização sistémica e intensiva da informação, do conhecimento, da ciência e da cultura... impõe que os cidadãos sejam capazes de se adaptarem a inúmeros cenários e a mudanças de carácter social, político, económico, cultural e tecnológico” (Salgado *et al.*, 2012:58).

As transformações ocorridas preveem a aquisição de conhecimentos e competências que se provem adaptáveis no lidar com situações inesperadas e preveem, igualmente, alguma criatividade no solucionamento de problemas e exigências impostas pela modernidade.

Neste processo surge a valorização da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), na medida em que se apresenta como um contexto de pensamento “that gives importance to the learning accomplished by people throughout their personal, social and professional lives, exceeding traditional time and space boundaries which are institutionally marked out by educational systems” (Pires, 2007a:7).

O conceito de ALV assume particular importância no âmbito de uma União Europeia moderna, uma, emancipadora, cívica, mutante, responsável, concertada e potenciadora de oportunidades sociais e económicas.

cas. Daí que o Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, delineado no Conselho Europeu de Lisboa em Março de 2000, com o objetivo de construir uma sociedade inclusiva; ajustar as formas como são ministradas as ações educativas e de formação; atingir níveis globalmente mais elevados de participação mais ativa em todos os sectores; e incentivar e dotar as pessoas de meios para participar mais ativamente em todas as esferas da vida pública, numa lógica de responsabilidade partilhada, assuma especial valor quando associado às Atividades de Enriquecimento Curricular.

Assumindo que os modelos de aprendizagem, vida e trabalho estão a mudar no contexto da Sociedade do Conhecimento, pondera-se mudar procedimentos e isso implica, para além de garantir acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista à aquisição e renovação das competências necessárias à participação sustentada na sociedade do conhecimento; aumentar os níveis de investimento em recursos humanos; desenvolver métodos de ensino e aprendizagem eficazes para uma oferta contínua de ALV em todos os domínios da vida; e melhorar a forma como são entendidos e avaliados, de forma significativa, a participação e os resultados da aprendizagem, nomeadamente da aprendizagem não-formal e informal (Comissão das Comunidades Europeias, 2000: 4).

Embora assumindo, também, que “a sociedade sempre tenha estado em mutação, a mudança social é hoje muito mais acelerada. Vivemos numa sociedade em constante mutação” (Osorio, 2005:15), que exigiu a apropriação do conhecimento gerado pela sociedade da informação para se transformar em sociedade do conhecimento, exigindo a transformação de conhecimentos em competências numa sociedade que é ao mesmo tempo sociedade digital e sociedade cognitiva. Neste sentido, é exigido um novo olhar sobre a educação, seja ela a educação das crianças

seja a educação de adultos - ou educação permanente; educação ao longo da vida; ou educação/aprendizagem de adultos. Efetivamente sob a égide do termo ALV, encontramos uma perspectiva de educação global e globalizante, condição *sine qua non* de uma sociedade do conhecimento plena e capaz. Trata-se de contemplar não apenas a dimensão sociocultural por detrás de qualquer aprendizagem, mas também a dimensão psicológica, sendo que nestas dimensões a educação de adultos se assume como:

“...um conceito que ultrapassa a aprendizagem realizada em contextos formais (balizada por instituições, programas e objetivos predeterminados), significa a aprendizagem em sentido lato, que tanto pode ser realizada dentro como fora das instituições de educação/formação que pode ocorrer em qualquer tempo ou momento da vida da pessoa. Não é limitável a tempos/espacos/finalidades específicos. Pode ter um carácter intencional ou espontâneo, sistemático ou aleatório. Nesta perspectiva, a educação (entendida como um campo formalmente constituído) não é mais a detentora do monopólio da aprendizagem...” (Pires, 2005: 30)

A ALV sustenta como princípio de base que toda a aprendizagem tem início no nascimento significando que todas as fases de ensino obrigatório e todas as oportunidades de aprendizagem formal, não formal e informal se apresentam como imprescindíveis para o desenvolvimento pleno e integral do indivíduo na medida em que potenciam o desenvolvimento de importantes mecanismos e atitudes perante a aprendizagem (Moss, 2011: 145).

De acordo com isto, fará talvez sentido reconhecer todas as atividades de ensino básico como um passo precoce para alcançar a visão de uma sociedade cada vez mais inteligente, sustentável e inclusiva.

Se considerarmos, citando o Memorando, que o Ensino Básico de elevada qualidade constitui o alicerce fundamental que permite perpetuar a busca eterna de competências adequadas a uma sociedade baseada no conhecimento e que permitirá níveis de adaptabilidade caracterizados pelo sucesso, então consideremos o inegável valor das AEC, a título de exemplo, como uma forma de dar, desde cedo, ferramentas quer permitam “aprender a aprender” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000: 8) numa lógica de *continuum* e potenciadoras de uma atitude positiva perante a aprendizagem.

Da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos saiu a Declaração Final e Agenda para o Futuro onde consta que a Educação básica para todos significa, precisamente, dar aos indivíduos, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial, seja de forma coletiva ou individualmente. Assume-se isto como mais do que um direito, será também um dever e uma responsabilidade para com os outros e para com toda a sociedade. Surge, neste texto, como fundamental o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida e a necessidade de que seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse mesmo direito.

Advém daí a pertinência de um trabalho conjunto (de organizações, governos e instituições) por forma a enfrentar os desafios do século XXI que não podem ser enfrentados isoladamente. Assume-se como igualmente necessárias a energia, a imaginação e a criatividade das pessoas, bem como sua participação em todos os aspetos e domínios da vida. Neste sentido, a educação de jovens e adultos surge como um dos principais meios para aumentar criatividade e produtividade, transformando-as em condição indispensável para enfrentar a complexidade de problemas

de um mundo marcado por rápidas e constantes transformações (UNESCO: 1998).

Na realidade, a sociedade baseada na economia do conhecimento impõe que todos os conhecimentos adquiridos nos mais diversos contextos possam ser entendidos como importantes tanto para o desenvolvimento pessoal e social como para, mais especificamente, o desenvolvimento profissional. Nesta perspectiva, a Escola, ao oferecer contextos variados de aprendizagem, assentes em dinâmicas de animação sociocultural e educativa, possibilitará aprendizagens mais válidas para o desenvolvimento pessoal e social da criança e permitir-lhe-á um quadro de aprendizagens que se apresenta, no contexto atual, como o início fundamental de uma formação ao longo da vida.

Este contexto, ao valorizar a componente de aprendizagem, surge ainda como uma oportunidade inequívoca no desenvolvimento da motivação pela aprendizagem, mesmo porque, para além de se aproximar do contexto da realidade familiar e social, apresenta também outras formas de transmissão, aquisição e partilha de conhecimento e saberes (Salgado, 2007). Este processo, ao tentar-se que faça parte intrínseca do indivíduo, possibilitará que seja algo que o indivíduo levará consigo para toda a vida, transformando a ALV numa espécie de forma de ser e de estar que caracterizará e espera-se que definirá, também, os cidadãos de hoje e de amanhã.



## **CAPÍTULO II**

### **1. Lazer**

O conceito de Lazer tem evoluído ao longo dos séculos par a par com a evolução de conceitos tão importantes como o desenvolvimento intelectual, físico e espiritual e a própria aprendizagem. Nos dias de hoje o tema adquire especial relevância, mesmo porque é considerado, por muitos, como um fenómeno social de importância maior e mesmo um direito social (Júnior & Melo, 2003). Sendo considerado, igualmente, um fenómeno moderno, importa entender que implicações tem e qual a sua importância para a temática em estudo.

Na realidade, a evolução do conceito conduziu a que vários autores teorizassem, (assentes, muitos deles, na teoria de Joffre Dumazedier), o Lazer como uma atividade que se procura conjugando interesses de vária ordem (interesses físicos, artísticos, manuais, intelectuais e sociais), e que se sustentam na busca pelo prazer como uma das características fundamentais através da qual passa o próprio conceito de Lazer.

Na perspetiva de Dumazedier o Lazer é muito mais do que o simples usufruir do tempo livre naquilo que refere como parques novos ou equipamentos antigos. Não se trata somente de ver televisão ou viajar. Não se trata somente das atividades que escolhemos fazer “fora das nossas obrigações profissionais, familiares e escolares, fora dos compromissos socioespirituais ou sociopolíticos do tempo livre” (Dumazedier, 1994:30). Daí que tenha reclamado a revolução cultural do tempo livre, definindo o Lazer como uma forma de afirmação do sujeito social. O “tempo social de lazer tem como função maior permitir todas as formas possíveis da expressão individual ou coletiva de si, para si” (Dumazedier, 1994:48).

Será o prazer de gozar de um tempo social que permite a libertação pessoal de sentimentos e desejos, permitindo uma identificação social espontânea entre pares, introduzindo o jogo nos mecanismos sociais de participação. “O tempo de ‘viver por viver’ valoriza o caminhar sem rumo” e “uma função mais frequente e importante do lazer é uma tentativa de se desligar temporariamente da tutela quotidiana das instituições, organizações, agrupamentos, aos quais se está ligado pelo nascimento, estatuto” (Dumazedier, 1994: 49).

Marcellino (2000) é um dos autores que aborda o lazer com base nas teorias de Dumazedier, e que reporta para a tónica colocada na ocupação do tempo fora do contexto das obrigações diárias, sem compromissos e como forma de libertação, de divertimento, de descanso e de desenvolvimento, apresentando o seu próprio entendimento sobre o conceito:

“...prefiro entender o lazer *como a cultura – compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída) no ‘tempo disponível’*. O importante, como traço definidor, é o carácter ‘desinteressado’ dessa vivência. Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. A *‘disponibilidade de tempo’* significa possibilidade de opção pela actividade prática ou contemplativa” (Marcellino, N.C., 2000: 31).

Vítor Melo e Edmundo Júnior acrescentam algo a esta análise e afirmam que “a atuação no âmbito do lazer pode contribuir diretamente para o questionamento da ordem social, bem como promover uma dimensão de grande importância na qualidade de vida individual e social” (Júnior & Melo, 2003:51). Esta dimensão de grande importância relaciona-se precisa e diretamente com uma intervenção pedagógica que



o Lazer permite, contemplando-se o Lazer como uma outra forma de educar.

Os autores definem as atividades de Lazer como conjugadoras de dois parâmetros. Trata-se da conjugação do tempo com o prazer, sendo esta a base para a definição das atividades de Lazer. Desta forma, definem-se as atividades de Lazer como atividades essencialmente culturais, na medida em que englobam interesses, linguagens e manifestações humanas (assim como valores, normas e princípios que orientam a vida em sociedade), levadas a cabo no tempo livre de cada indivíduo (tempo que sobra depois de todas as obrigações e necessidades físicas dos indivíduos) e que possibilitam disfrutar de algum prazer, ainda que tal possa não acontecer e que se possa obter prazer de atividades não associadas ao Lazer (Júnior & Melo, 2003: 32), e ainda que, admitamos, seja possível obter algo mais do que apenas prazer dessas mesmas atividades.

Na tentativa de definição de Lazer é importante perceber que o mesmo não deverá ser visto, exclusivamente, como busca pelo prazer e espaço de fuga... trata-se de entender o Lazer como possibilidade de intervenção educacional, tratando-se, igualmente, de entender o profissional do Lazer como pessoa chave passível de promover “um tipo de intervenção pedagógica peculiar quando comparado a outras formas de educar” (Júnior & Melo, 2003: 52).

O desafio é a tentativa de educar alguém num tempo que esse alguém disponibilizou para a busca de prazer...O desafio é proporcionar atividades que aliem o prazer à educação contemplando que as atividades de Lazer se podem assumir, de facto, como veículo de educação potenciando trabalhar valores, condutas e comportamentos.



### **1.1. Lazer e Educação**

Lazer e Educação não são, hoje em dia, conceitos antagônicos. Antes da revolução industrial e da teorização do lazer em todas as suas dimensões, já os gregos antigos percecionavam o lazer como estando associado ao desenvolvimento espiritual, intelectual e físico, estando, também, ligado à aprendizagem. A palavra grega para Lazer era “scole” ou “skole” e esta deu origem à palavra latina “scola”, à palavra inglesa “school” e à palavra francesa “école”. Não surpreende, portanto, que os conceitos sejam de alguma forma indissociáveis e cuja análise impere ser feita.

De acordo com Nelson C. Marcellino, focando-se essencialmente na análise do trabalho de Renato Requixa, muitos são os autores que consideram o lazer como tendo um duplo aspeto educativo, não se podendo, portanto, dissociar o Lazer da Educação. Trata-se de percecionar o lazer como “veículo privilegiado de educação” e como “objecto de educação” (Marcellino, 2000: 58). Sendo o lazer um veículo de educação, antecipa-se o seu potencial para o desenvolvimento dos indivíduos, tanto ao nível pessoal como social. Por outro lado, o lazer como objeto de educação tem em consideração a efetiva “necessidade da ‘educação para o lazer’” (Marcellino, 2000: 77), salvaguardando a aprendizagem da utilização do tempo livre de forma sadia e motivada através de atividades lúdicas construtivas.

Apresentando o lazer como aspeto essencial da educação, Nelson Marcellino não deixa de analisar os obstáculos que têm surgido à entrada da educação pelo e para o lazer nas Escolas. O exemplo é retirado das Escolas Brasileiras, mas a ponte com as Escolas Portuguesas faz todo o sentido, na medida em que os obstáculos são os mesmos, assim como é a pertinência da reflexão sobre o tema. “Nas tentativas de adaptação dos

valores vivenciados no lazer com a prática educativa, tem-se confundido a orientação e a motivação, com um simples `deixa-se fazer`” (Marcellino, 2000: 97). Na realidade o que se pretende é que a aprendizagem seja beneficiada e potenciada pelos aspetos que caracterizam o lazer – espontaneidade, ludismo e prazer - não descurando, no entanto, o trabalho e rigor que qualquer tipo de aprendizagem acarreta consigo. O mote é o de encontrar, citando Regis de Moraes, o “ponto de equilíbrio entre *disciplina* e *prazer*, pois que qualquer destes elementos sem o outro desvirtua inapelavelmente o projeto humano” (Marcellino, 2000: 100).

Acrescenta-se que este ponto de equilíbrio poderá envolver todos – educadores, pais e alunos, mesmo porque se considera haver espaço para o lazer na escola: espaço para além do definido por festas marcadas em calendários escolares; espaço para além do que é proposto funcionalmente por diretrizes escolares; e espaço nas práticas educativas fazendo um aproveitamento claro das possibilidades do lazer. Tudo isto, conclui o autor, porque o lazer potencia o sucesso educativo através do seu carácter lúdico e aumenta o desenvolvimento de competências específicas castrando a frustração e sentimentos de insegurança.

Esta visão é encarada como um desafio, no sentido em que, especificamente, o lazer é a busca de prazer, dificultando assim a associação da educação a este princípio. De facto, tudo o que está associado à educação parece ser por demais adverso ao que associamos ao prazer. Ainda que a associação possa e deva ser feita, há que perceber melhor os dois aspetos maiores inerentes a esta questão: a educação pelo Lazer e a educação para o Lazer.

## 1.2 Educação para e pelo Lazer

A educação para o Lazer é tratada por Júnior & Melo (2003) como estando diretamente ligada a questões culturais. Passará por um processo de educação a forma como as pessoas podem descobrir possibilidades de prazer associadas a manifestações culturais. Sendo este um tema de grande pertinência<sup>1</sup>, interessa, todavia, perante o objetivo do presente trabalho, o foco na educação pelo Lazer.

A educação pelo Lazer perspectiva o desenvolvimento de atividades que potenciem trabalhar elementos tão fundamentais na educação como: comportamentos, valores e condutas. Aspira-se, de alguma forma, a que se constituam espaços que permitam problematizar e levar a que indivíduos restructurem e revejam alguns pontos de vista que possam ter relativamente à realidade dando azo a uma consciencialização e a um posicionamento ou reposicionamento sustentados na ação (Júnior & Melo, 2003).

O lazer é visto, assim, como objeto de educação e como um instrumento auxiliar da educação cujo objetivo principal é formar o indivíduo para uma vivência mais positiva do tempo livre e cuja característica mais proeminente é constituir-se como um processo de desenvolvimento através do qual surge uma ampliação do autoconhecimento, do conhecimento sobre o lazer, sobre a vida e sobre as relações sociais (Marques, 1998).

Exige-se, portanto, um reconhecimento do valor do lazer na medida em que potencia aspetos relacionados com o bem-estar psicológico, com o desenvolvimento pessoal e social, com a melhoria dos níveis

---

<sup>1</sup> Os referidos autores consideram que, a título de exemplo, o animador cultural, deverá prestar mais atenção a esta dimensão da educação para o lazer em oposição à dimensão da educação pelo lazer.

de autoestima, com aumento de interesse face a atividades que poderiam à partida estar condenadas pela rigidez do formalismo a que habitualmente estão associadas. Exige-se, sobretudo, um reconhecimento do valor do lazer face às atividades de enriquecimento curricular que se querem deveras enriquecedoras e que só sairão enriquecidas se beneficiarem desta associação.

Contemplando que as Atividades de Enriquecimento Curricular trouxeram consigo a Escola a Tempo Inteiro, caracterizada por uma sobrecarga horária facultativa para alunos muito jovens e que deveriam ter tempo para brincar ao invés de possuírem um horário semelhante ao de um dia de trabalho da vida adulta, surge a necessidade de uma mudança efetiva num palco onde as mudanças ocorrem de forma lenta e sujeitas a alguma resistência – a Escola.

Salvaguardando que a Escola a Tempo Inteiro acarretou consigo muito de positivo, nomeadamente, a possibilidade de precaver as necessidades de alguns pais e a possibilidade de permitir um leque variado de atividades a toda a comunidade escolar e não apenas aos que podiam ir procurá-las fora do espaço escolar, estima-se que trouxe consigo, igualmente, aspetos menos positivos e que passaram pela execução destas atividades sob a tónica de mais formalismo e sob a capa do que não se queria como formal<sup>2</sup>.

Daqui decorre a importância da valorização do conceito de lazer associado às Atividades de Enriquecimento Curricular, mesmo porque a realidade dita que, demasiadas vezes, as mesmas são “estruturadas e pla-

---

<sup>2</sup> Este aspeto relacionou-se, algumas vezes, com a questão do desemprego docente que levou a que muitos professores com formação profissional para o ensino de jovens (3º Ciclo e Ensino Secundário) recorressem ao ensino destas crianças através das AEC, nem sempre se preparando convenientemente para o ensino desta faixa etária e nem sempre percebendo o que se pretendia com as referidas Atividades. O Ensino de Inglês terá sido talvez a Atividade onde mais se verificou esta situação.

neadas em função dos objetivos da aprendizagem formal cumpr[indo] um mandato escolar, definido nacionalmente, e são pensadas para ser implementadas exatamente da mesma forma em todas as instituições escolares, e para todas as crianças” (Araújo, 2009:110). A forma como uma atividade é planificada vai condicionar a forma como é executada, sendo que há que valorizar o efeito autoestima que pode potenciar nas crianças a planificação de uma atividade que vá ao encontro das suas necessidades e dos seus interesses.

As atividades de enriquecimento curricular contemplam um tempo livre das crianças que se pretende construtivo e educativo, assumindo-se, portanto, possuir benefícios claros ao nível do emocional, social e cívico. Aspirando a isto mesmo, estas atividades deverão basear-se na criação de um ambiente de liberdade em que haja a valorização da infância na sua vertente de espontaneidade e potencial criativo e de elementos a ela associados – o papel do lúdico.

Pressupõe-se, a partir disto, que estas atividades assentem numa lógica de Ludismo dado que o Ludismo está também associado ao prazer e ao tempo livre. Conhecendo que “a actividade lúdica surge como uma manifestação frequente e espontânea no comportamento do ser humano, pensando-se ser uma atitude natural e indispensável ao seu desenvolvimento” (Pessanha, 1997: 151), as suas vantagens no contexto escolar assumem especial importância, na medida em que podem potenciar um efetivo desenvolvimento harmonioso, em específico da criança, ao nível cognitivo, social e afetivo e ao nível da formação de personalidade, da aquisição de autonomia e de autoconfiança.

A associação das atividades de enriquecimento curricular a pressupostos que definem os conceitos de lazer e de ludismo surgem, então, como que numa sequência apenas lógica, cuja valorização e pertinência

deverão ser tidas em conta se o objetivo for cumprir o desígnio prenunciado pelo Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro no seu artigo 9º:

“Actividades de enriquecimento do currículo

As escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação.”



### **CAPÍTULO III**

#### **1. Educação Formal, Não Formal e Informal**

A educação assume uma dimensão de complexidade algo inexplicável à luz de teorizações e atualizações. Longe de tentar entrar nos meandros da complexidade da tentativa de explicitação do que é educação, importa analisar, no entanto, uma associação inevitável que remete para o objeto de estudo em causa: as AEC aos três tipos de educação que dão título ao presente capítulo.

O Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (2000) estabelece que o processo de aquisição de conhecimentos é um contínuo ininterrupto desde o “berço à sepultura” e que o Ensino Básico é um alicerce fundamental que dotará os jovens das competências básicas exigidas pela economia baseada no conhecimento. Nessa medida, é premente estimular uma atitude positiva relativamente à aprendizagem, sustentada na liberdade de poder seguir percursos de aprendizagem adequados às necessidades e exigências individuais.

Surgem no Memorando (2000) três categorias básicas de atividade de aprendizagem:

- “- Aprendizagem formal: decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos.
- Aprendizagem não-formal: decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais. A aprendizagem não-formal pode ocorrer no local de trabalho e através de atividades de organizações ou grupos da sociedade civil (organizações de juventude, sindicatos e partidos políticos). Pode ainda ser ministrada através de organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (aulas de arte, música e desporto ou ensino privado de preparação para exames).

- Aprendizagem informal: é um acompanhamento natural da vida quotidiana. Contrariamente à aprendizagem formal e não-formal, este tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões”.

É afirmado no documento que a aprendizagem formal tem sido aquela que tem dominado a linha de ação política e que tem influenciado de forma determinante a forma como é ministrada a educação e a formação, tendo uma influência dominante nas perceções dos indivíduos acerca do que surge como importante em termos de aprendizagem.

De acordo com Pedro Domínguez, as três formas ou tipos de educação referidos<sup>3</sup>, foram assim denominadas pela primeira vez por P. H. Coombs e M. Ahmed tendo sido a partir dos anos 70 que se tornou corrente a designação da educação formal como sendo a educação institucional ou aquilo que conhecemos como a transmissão deliberada e sistemática de conhecimentos e competências dentro de espaços, tempos e materiais específicos e estruturados, assente numa dialética professor-aluno. A educação não formal surgiria, nesta altura, como uma alternativa à educação escolar tentando, de alguma forma, dar resposta a pontuais problemas sociais. A educação informal diria respeito ao resto (Domínguez, 1995).

O citado autor designa alguns traços identificativos de cada uma destas três formas de educação. Assim, a educação formal caracteriza-se por responder a modelos de educação estruturada e sistematizada; por possuir objetivos educativos claramente formulados; por ser passível de intencionalidade educativa; e por ter papéis educativos instituídos e

---

<sup>3</sup> Nomeados como categorias básicas de atividade de aprendizagem, no Memorando.

socialmente reconhecidos. A educação informal, em oposição, caracteriza-se por não ser sistemática; por não possuir contextos habitualmente reconhecidos como educativos; por acontecer de forma espontânea entre o indivíduo e o contexto e circunstância social; e por não ter intencionalidade educativa. Usando como ponto de apoio a terminologia da Unesco (1979), Domínguez identifica como traços característicos da educação não formal o seu carácter não escolar e a sua existência fora do sistema educativo. No fundo, trata-se então de entender a educação informal como a transmissão acidental de conhecimentos e competências em diversos e diversificados tempos, espaços e com recurso a uma imensidão de materiais e de papéis (no que se refere às relações pessoais).

A educação não formal será, nesta medida, idêntica à educação formal dado que consiste, ela também, numa forma subtil de aquisição deliberada e sistemática de conhecimentos e competências, sendo que a maior diferença é o enfoque desta nas competências. Considera-se relevante, em paralelo à educação informal, a utilização de vários espaços, tempos e materiais, assim como a flexibilização das qualificações pessoais.

As atividades de enriquecimento curricular nascem desta visão de educação não formal, se considerarmos o Despacho n.º 12591/2006 que define a oferta das atividades de enriquecimento curricular. No ponto 9 do citado despacho é referido que se consideram:

“ atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação...”.

O mesmo Despacho considera a utilização de vários espaços ao dispor, de vários recursos humanos, de vários tempos e de vários recursos técnico-pedagógicos. Contemplando a gratuitidade e não obrigatoriedade de frequência das AEC, conclui-se, portanto, tratar-se de uma oferta de educação do tipo não formal.

Efetivamente, todos os aspetos legais que se reportam as AEC apontam para a educação não formal. No entanto, a realidade não é tão linear e todos os aspetos *in loco* que verificamos nas escolas portuguesas apontam para uma “educação formal camuflada de educação não formal”.

As AEC têm lugar nos espaços educativos formais, são avaliadas por instrumentos e documentos formais, utilizam materiais pedagógicos formais (testes de avaliação...) e estão a ser dadas por recursos humanos que apenas conhecem o sistema de ensino formal (transmissão de conteúdos recorrendo, muitas vezes, a manuais escolares). Dada a especificidade das atividades habitualmente selecionadas (Ensino de Inglês, Ensino de Música e Atividade Físico-Desportiva), e dada a dificuldade de recursos ao nível de espaços educativos (a procura de outros espaços alternativos implica, muitas vezes, logística de transportes e outros recursos humanos) e materiais pedagógicos, a especificidade que seria a marca característica das AEC (atividades educacionais organizadas e sistemáticas levadas a cabo se possível fora da estrutura do sistema formal promovendo aprendizagens deveras pertinentes e enriquecedoras) dilui-se sob a capa de educação não formal e acaba por transformar-se, muitas vezes em educação formal.

As AEC cruzam-se nestes três tipos de educação: estão associadas à educação formal porque arreigadas a um sistema educativo institucionalizado e com uma hierarquia estrutural difícil de desmontar; estão

associadas à educação informal porque a acumulação de saberes, competências e atitudes, juntamente com o conhecimento adquirido a partir das experiências diárias, se perpetua ao longo da vida; e estão associadas à educação não-formal porque pretendem ser, efetivamente, atividades educacionais organizadas e sistemáticas que permitem tipos de aprendizagens específicos através de estratégias e metodologias que fogem da estrutura do sistema formal de ensino-aprendizagem.

Valoriza-se, efetivamente esta complementaridade entre os três tipos de educação, mesmo porque os contextos de educação não-formal e informal, tanto pelo seu caráter motivacional, como pelas dimensões que assumem<sup>4</sup>, geram a necessidade de continuar a aprender.

Num contexto moderno onde o termo Aprendizagem ao Longo da Vida assume particular importância e se encontra assente numa dinâmica baseada em todos os domínios da vida, importa colocar uma:

“tónica mais acentuada na complementaridade das aprendizagens formal, não-formal e informal, lembrando que a aquisição de conhecimentos útil e agradável pode decorrer, e decorre de facto, no seio da família, durante o tempo de lazer, na convivência comunitária e na vida profissional quotidiana. A aprendizagem em todos os domínios da vida faz-nos também perceber que ensinar e aprender são papéis e actividades que podem ser alterados e trocados em diferentes momentos e espaços.” (Comissão das Comunidade Europeias, 2000: 10)

---

<sup>4</sup> Ao nível da transformação de conhecimentos em competências, através da sua aplicação e ao nível da consciência da aquisição de competências.



## **1.1 A Educação Não-Formal: a importância da Animação Sociocultural**

A Animação Sociocultural surge diretamente associada à teorização do Lazer levada a cabo por Dumazedier e à necessidade de encontrar uma metodologia e um conjunto de técnicas que facilitassem a participação dos indivíduos em atividades de Lazer (Waichman, 2006: 42).

O conceito é trabalhado por Ventosa (2002) de forma exaustiva e da análise que o autor faz é possível retirar, em primeiro lugar, a importância da etimologia da palavra, na medida em que a mesma aponta, de imediato, para duas características indissociáveis do conceito. Trata-se de entender que o termo animação significa vida e sentido ao mesmo tempo que significa movimento e dinamismo. Trata-se de entender que a etimologia da palavra aponta para conceitos chave da animação: a infusão de vida, por um lado, e a incitação à ação, favorecendo a participação e reportando automaticamente para a questão relacional, por outro.

De acordo com o autor, a animação sociocultural surgiu na Europa como resposta às necessidades do homem pós-industrial e destas necessidades faziam parte o empobrecimento cultural, social e educativo. Seriam estas, portanto, as três metas de uma perspectiva integral de animação em toda a sua dimensão. Citando-se a si mesmo, o autor define a Animação Sociocultural como “un conjunto de estrategias orientadas a desencadenar procesos autoorganizativos a nivel individual y social, a través de medios educativos, sociales y culturales” (Ventosa, 1988: 43 in Ventosa, 2002:25).

Considerando que a natureza da Animação Sociocultural tem uma estrutura básica onde figuram o agente da intervenção, um conjunto de práticas sociais, culturais e educativas com uma função dinâmica de transformação e o destinatário coletivo sobre quem recai o conjunto de

práticas impera definir os contextos que originaram o conceito – Cultura, Sociedade e Educação. São estes os contextos e são estas as modalidades básicas de animação entendidas por Ventosa (2002).

A modalidade cultural da Animação Sociocultural tem como funções a promoção e dinamização cultural, o desenvolvimento da expressão e criatividade e a formação cultural e artística cuja metodologia se centra na atividade. A modalidade social da Animação Sociocultural tem, por sua vez, como funções a vertente comunitária de participação, associativismo e desenvolvimento comunitário e a vertente integradora de inserção e integração social cuja metodologia assenta no grupo/comunidade. A modalidade educativa da Animação Sociocultural tem como funções o desenvolvimento da motivação para a formação permanente, a dinamização de recursos pessoais e a educação em tempo livre, possuindo uma metodologia centrada no indivíduo, sendo aqui que entram as AEC pelas características que as definem (Ventosa, 2002: 31).

A ligação entre Animação Sociocultural na sua modalidade educativa, a educação não formal e as AEC é inevitável.

“En pocas palabras, la ASC, por los espacios y las técnicas que utiliza, junto con la actitud no autoritaria con la que los usa, supone para la educación, un intermediario entre la insituición educativa y el entorno, entre la educación formal y la no formal y, a la vez, es un elemento motivador en sí mismo para el inicio y mantenimiento de procesos educativos permanentes”. (Ventosa, 2002: 52)

Na sua modalidade educativa, portanto, a Animação Sociocultural depreende um tempo livre centrado no indivíduo, privilegiado pelo desenvolvimento de motivação para a formação permanente. A educação não formal, por sua vez, encontra-se marcada, precisamente, pelo aspeto



motivacional e pela consciência da aquisição de competências que geram a necessidade de continuar a aprender. As AEC, sem oposição, caracterizam-se pela natureza lúdica e cultural em vários domínios e áreas perspetivando uma base para o desenvolvimento de competências fundamentais perspetivadas ao longo da vida e trabalhadas de forma motivada e motivacional.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> O autor faz referência ao modelo espanhol de ensino onde a realidade da escola a tempo inteiro torna imperiosa a necessidade de entrada da Animação Sociocultural nas Escolas: “En la actualidad, estas funciones de ASC vuelven a recobrar toda su importancia en relación al panorama educativo de nuestro país, en donde los datos estadísticos nos revelan un alto índice de desmotivación tanto entre los profesores como entre los alumnos, traducidos en unos alarmantes niveles de fracaso escolar, desánimo docente y desorientación política. La reciente tendencia a dar la posibilidad de que los centros de Primaria y Secundaria puedan implantar el horario de jornada continuada de clases durante las mañanas, sitúa a la Comunidad Educativa, ante la imperiosa necesidad de ofrecer un programa de actividades extraescolares por las tardes y abre las puertas a una inmejorable oportunidad para que la animación regrese formalmente a la escuela...” (Ventosa, 2002: 119)



### **1.2.A Educação Não-Formal: a importância do Lúdico**

De acordo com o dicionário *online* Priberam a palavra Lúdico deriva do Latim e assume o significado de jogo ou divertimento. Equivale a algo que serve para divertir ou dar prazer e está associado ao que é recreativo.

O lúdico é percecionado, então, já desde a Roma Antiga como algo divertido que proporciona prazer. A evolução dos tempos, porém, fez com que o termo ficasse determinantemente associado às crianças dado que brincar e jogar seriam uma atividade não compatível com o mundo do trabalho e dos adultos. As mudanças impressas pela teorização do Lazer na sociedade moderna têm atuado sobre esta temática, importando aqui focar, essencialmente, o papel do lúdico/jogo para a criança.

O lúdico/jogo “é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância” (Neto, 1997:5) e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e educação da criança. Na medida em que o lúdico ocorre, essencialmente, no tempo livre das crianças e que nas últimas décadas se tem verificado uma “progressiva necessidade de institucionalizar os tempos livres das crianças” (Neto, 1997:13), urge repensar atitudes e comportamentos perante o conceito de jogo mesmo porque a sua importância ao nível do desenvolvimento da criança surge associada tanto aos processos motores, como emocionais e cognitivos (Neto, 1997: 21).

Perante a importância do papel do lúdico no desenvolvimento global da criança e no favorecimento de aspetos relacionados com a integração afetiva, social e cultural da mesma, justifica-se “a aplicação de programas de atividade lúdica num contexto escolar” (Pessanha, 1997:152), mesmo porque a eficácia da atividade lúdica tem sido estuda-

da e tem-se verificado a sua relevância “nos domínios da aprendizagem nomeadamente da leitura e da escrita” (Pessanha, 1997:155).

Considerando a importância de uma mudança de paradigma na Escola que quebre os espalhos ou que os alargue por forma a albergar aspetos ligados ao lazer, à animação sociocultural e educativa e à aprendizagem ao longo da vida, acresce considerar o jogo como “modelo educativo” (Lema & Machado, 2006: 57) na medida em que:

“el juego también puede aparecer como instrumento eficaz dentro del sistema educativo formal y a la vez el fenómeno lúdico desde cierta perspectiva abarca prácticamente todas las esferas del comportamiento humano que inciden significativamente en el desarrollo” (Lema & Machado, 2006:58).

O jogo é uma ferramenta de valor incalculável para o processo de desenvolvimento da criança, razão pela qual é cada vez mais um fator chave nas tendências educativas contemporâneas que o valorizam como instrumento metodológico em todos os processos de ensino-aprendizagem (Lema & Machado, 2006:69). O bom senso dita, pelas características que possui, que o lúdico deverá constar em todas as práticas educativas. Através da sua aplicação, da sua instrumentalização ao serviço do processo de ensino-aprendizagem, conseguiremos uma intervenção mais incisiva nos domínios cognitivo, motor e emocional.

## **CAPÍTULO IV**

### **1. A criança em idade escolar: o 1º CEB**

As crianças iniciam a escolaridade obrigatória aos seis anos de idade, altura em que acontecem modificações importantes como que a assinalar a passagem clara da primeira para a segunda infância. Trata-se de algumas mudanças físicas (poucas) e muitas mudanças intelectuais que envolvem o ser capaz de analisar a realidade e o concreto por forma a generalizar. “Esta viragem do sincretismo para o pensamento analítico e generalizado representa tradicionalmente o início da *idade da razão*” (Mucchielli, 1963:103), sendo coincidente com o ingresso no 1º Ciclo do Ensino Básico.

De acordo com Henry E. Garrett, aos 6 anos de idade, altura do ingresso no 1º CEB, o cérebro atingiu 90% do seu tamanho adulto e, apesar de ainda ocorrerem muitas mudanças ao nível do corpo, é no período de escolaridade do 1º CEB que se verifica um aumento significativo da velocidade de movimentos voluntários e da firmeza do controlo manual e visual. O desenvolvimento mental acompanha o desenvolvimento físico, embora de forma menos acelerada no que se refere ao período entre os 6 e os 14 anos. O desenvolvimento social da criança, que corresponde, essencialmente, a comportamentos, sentido de responsabilidade e auto-confiança, tem também um reflexo nestas idades, sendo que é também nesta fase de crescimento que desenvolvem o seu grau de controlo emocional e os seus níveis de participação social (Garrett, 1950).

O desenvolvimento infantil é um processo dinâmico que remete para as teorias sociointeracionistas que estabelecem que as crianças não são passivas nem “meras receptoras das informações que estão à sua volta” (Felipe, 2001: 27). Será através do contacto com o seu próprio corpo e ambiente, assim como através da interação com outras crianças e adul-

tos que as crianças desenvolvem a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. Nesta medida, “a articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento (motor, afetivo e cognitivo) não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada” (Felipe, 2001: 27). Neste processo assume particular relevância o papel do adulto, sendo a ele que cabe a responsabilidade de proporcionar experiências diversificadas e, tanto quanto possível, enriquecedoras ao ponto de fortalecer a autoestima das crianças, assim como de desenvolver as suas capacidades.

Entra aqui, na verdade, também a escola que representa para uma criança de seis anos não só a descoberta da vida social, como também a descoberta da vida real que a criança tem muita curiosidade em abraçar. Trata-se de abraçar um novo mundo onde as leis não são só as da sua família, mas aquelas que todas as outras crianças da mesma idade estão a aprender e que adquirem, numa fase essencial de socialização, seja com colegas, seja com a figura que surge com mais impacto neste contexto - o Professor.

É nesta fase de necessárias noções de segurança, afetividade, disciplina e estabilidade que se inicia o ensino básico, consubstanciado no quadro de uma formação universal e homogénea. Uma etapa de escolaridade em que se concretiza o princípio democrático que sustenta todo o sistema educativo e que contribui, decisivamente, para o desenvolvimento e progresso de todos os cidadãos contemplando a harmonia social e a intervenção útil e responsável na sociedade (Ministério da Educação, 2004).

Visando a adequação às distintas etapas psicopedagógicas das crianças tendo em conta as suas fases de desenvolvimento, são concebidos planos de estudo e objetivos específicos diferentes para cada etapa da

escolaridade dos indivíduos. O 1º CEB, nesta medida, surge associado a experiências de aprendizagem que se querem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, por forma a promoverem e garantirem o efetivo sucesso educativo de cada criança.

Isto requer que o Professor considere um conjunto de valores profissionais que mobilizem estratégias e atitudes consequentes, isto é que se sustentem nos princípios enunciados. Assim, e segundo o Ministério de Educação Português, há que ter em atenção as diferenças individuais e os diferentes ritmos de aprendizagem; a valorização de experiências escolares e não escolares anteriores; a consideração pelos interesses e necessidades individuais; o estímulo às interações e às trocas de experiências e saberes; a liberdade para a escolha de atividades; a promoção da iniciativa individual; a noção de responsabilidades em contexto escolar; a valorização das aquisições e produções das crianças; e a criação de climas favoráveis à socialização e ao desenvolvimento moral (Ministério da Educação, 2004).

Os domínios propostos por esta entidade apresentam componentes específicas (expressões, música, atividades físicas...) e competências a desenvolver. No fundo, apresentam um currículo que potencia o desenvolvimento de competências sociais e pessoais (curiosidade; aprendizagem por descoberta; iniciativa; resolução de problemas; organização; autonomia e responsabilidade; respeito pelos outros; cidadania...), o desenvolvimento cultural (noção de cultura e conhecimento de outras culturas; identidade local e europeia...) e o desenvolvimento de significado associado às práticas escolares, associado a uma intencionalidade educativa presente nas disciplinas escolares.

Estes aspetos são marcantes no desenvolvimento integral da criança no 1º CEB e não se coadunam com um ensino centrado em con-

teúdos, professores especializados em disciplinas e projetos pedagógicos direcionados para exames (Moss, 2011:157) num horário de 25 horas por semana às quais acrescem 10 horas de AEC. Daí decorre a necessidade de visionar um 1º CEB onde as atividades possam cruzar os vários domínios do saber com recurso a estratégias de educação formal, não formal e informal, perspetivando um currículo aberto e uma pedagogia motivadora, participativa e globalizante.



### **1.1. A criança em idade escolar: a importância do Envolvimento Parental**

A família é uma das estruturas mais significativas na vida de qualquer indivíduo e assume particular relevância na vida da criança em idade escolar. A estrutura de equilíbrio, de refúgio, de apoio emocional e de confiança proporcionada pela família são o que permite à criança a cimentação da sua auto confiança e o estabelecimento de relações positivas perante o meio exterior com o qual está a relacionar-se de forma cada vez mais autónoma.

É, essencialmente, nesta fase de desenvolvimento da criança, que o envolvimento dos Pais (entendidos aqui como estrutura nuclear da família) na Escola deverá ser trabalhado por forma a potenciar o sucesso educativo da criança. Tendo em mente que a família é “um quadro de referências que acompanhará a criança e o jovem ao longo da sua vida” (Seminário Educação e Família, 2004:9), será importante envolver os Pais no processo de escolarização dos seus filhos, por variadas razões. Ao papel que a família tem na relação com a escola apelidamos de envolvimento parental:

“Este envolvimento refere-se a um vasto conjunto de actividades que... consideram que o envolvimento parental se caracteriza pelos recursos dedicados por parte dos pais às crianças tendo em conta os componentes: **i) comportamental**, onde se destacam as actividades realizadas em casa e na escola; **ii) cognitivo-intelectual**, propiciada por um ambiente doméstico enriquecedor e intelectualmente estimulante e, por fim **iii) pessoal**, manifestada pelo interesse e procura de informação acerca do progresso da criança e dos conteúdos da aprendizagem que esta está a realizar.” (Salgado & al., 2012: 65)

A importância do envolvimento parental no que se refere à Escola é algo que deve ser trabalhado, na medida em que a construção de atitudes positivas e relações eficazes entre ambas as partes é fator essencial no desenvolvimento não só escolar como também pessoal da criança.

Na tentativa de contornar o amor egocêntrico dos Pais que implica que estes queiram “a todo o custo modelar a criança à sua imagem ou a uma imagem que julgam ser melhor” (Mucchielli, 1963:161), importa contornar, também, a conceção que a Escola tem sobre o modelo ideal de Pai, para que Família e Escola se assumam em plenitude como pilares do desenvolvimento da criança numa lógica de contributo, diálogo e troca de saberes e de experiências.

Sabemos não existirem famílias perfeitas, mas a aposta na comunicação e cooperação entre o meio familiar e o meio escolar são aposta ganha na busca por mais sucesso e no desenvolvimento de cidadãos motivados e capazes. Trata-se de mudar atitudes e comportamentos perante a escola.

Ao envolver os pais no percurso escolar dos alunos e ao deixar que os pais entrem na Escola e participem no desenvolvimento e construção de percursos educativos promotores de realização pessoal e profissional estaremos a permitir-lhes manter atitudes mais positivas para com a Escola e, conseqüentemente, a potenciar o sucesso das crianças.

A tentativa de mais e melhor envolvimento parental na vida escolar das crianças será uma tentativa de assumir de forma clara que:

“a educação funciona num contexto sistémico em que todos os intervenientes, a partir dos seus diferentes papéis, concorrem concertadamente para que o processo de educação de uma criança ou jovem se desenvolva de forma equilibrada e com qualidade” (Seminário Educação e Família, 2004:95).

O envolvimento parental a que assistimos hoje em dia encontra-se marcado por horários desajustados e informação unilateral e, muitas vezes, negativa. Surge, assim, a necessidade de mudar o discurso e passar a usar um registo positivo na comunicação Pais/Escola. Surge, igualmente, a necessidade de começar a potenciar o diálogo mútuo, de não esperar apenas obter informação dos Pais como forma de motivar e prevenir problemas de disciplina, mas começar a perceber que a própria Escola deverá informar os Pais acerca de procedimentos, objetivos, modelos de organização, recursos de apoio e funcionamento num discurso de maior proximidade e abertura, como forma de vincular uma relação estável e benéfica para todos os intervenientes. Caso contrário os Pais continuarão a percecionar “a ação da escola apenas através da observação dos filhos, o que obviamente, diminui a sua capacidade de intervenção” (Seminário Educação e Família, 2004:98).

A Educação poderá pensar-se, então, através da intervenção de todos os que se cruzam no espaço educativo e a participação dos Pais neste processo é condição inequívoca para o sucesso educativo das crianças em idade escolar, tanto mais quanto o será ao longo da vida da criança na sua passagem a jovem e a adulto.

O desenvolvimento da criança (a todos os níveis) constrói-se no seio familiar em primeira instância. A qualidade do ambiente familiar define, deste modo, o sucesso nas aprendizagens da criança à medida que esta vai interagindo com várias instituições e indivíduos. As características sociodemográficas da família poderão ter influência no desempenho educativo da criança, mas parecem não a limitar desde que se encontre “um equilíbrio entre as exigências escolares e um ambiente familiar emocionalmente estável e estimulante”. (Salgado *et al.*, 2012:60).

O que poderá apresentar-se como um fator determinante será o investimento familiar na sua própria escolarização, na medida em que potenciará o ultrapassar de alguns sentimentos de incapacidade e falta de competência para acompanhar o percurso escolar dos filhos, remetendo para a escola um papel de exclusividade que não parece adequado competir-lhe apenas a ela. O grande desafio da educação não deverá recair apenas nas escolas e nos professores, sendo algo que diz respeito a todos. “As famílias não podem naturalizar e desculpar o insucesso escolar, devem ser exigentes e transmitir aos jovens a convicção de que aprender é tanto um direito como um dever” (Rodrigues, 2010:37).

O papel dos pais assume-se como necessário no desenvolvimento de expectativas precisas no que se refere ao desempenho dos filhos. O potencial de desenvolvimento da criança é suportado pela família e pelas perceções destas acerca da escola, sendo necessário, portanto, reforçar junto da estrutura nuclear da família o sentido de autoeficácia no incentivo e reforço à aprendizagem. Será este reforço que potenciará a promoção de “aspirações educacionais dos filhos, contribuindo para que as suas dificuldades sejam ultrapassadas de forma construtiva” (Salgado & al, 2012:62).

## CAPÍTULO V

### 1. A importância da mudança de paradigma na Escola

A Escola de hoje não se debate com os mesmos problemas com que se debatia a Escola de ontem e não se debaterá decerto com os mesmos problemas que virá a ter a Escola de amanhã. Contemplemos senão mudanças tão simples como o alargamento da frequência escolar até aos 15 anos em 1986 e o alargamento da frequência escolar até aos 18 anos já em 2012. Estas tão simples mudanças acarretam consigo questões maiores de mais complexa análise: a necessidade de alargamento e adequação de competências básicas às necessidades e exigências da sociedade moderna (Abreu, 1996: 33). Se antes estaríamos a falar de aquisição de conteúdos, hoje falamos de apropriação de competências a pensar no futuro.

Efetivamente os tempos encontram-se marcados por evolução e desenvolvimento e a Escola parece ter de atualizar-se para fazer face às exigências que esta evolução e desenvolvimento provocam nos indivíduos. Todas as teorizações que envolvem modelos de organização escolar lançam algumas luzes e providenciam algumas ferramentas de trabalho na busca pela qualidade e sucesso educativo que se aspiram para os alunos, mas já P.H. Coombs na sua obra *A crise mundial da Educação*, em 1976, “advertia que educar uma nação e manter o seu sistema educacional ajustado a sua época parece muitas vezes mais difícil do que enviar um homem à lua” (Werthein & Cunha, 2005: 13).

Surge como fator relevante, no entanto, pensar numa “reestruturação sistémica” (Abreu, 1996: 36) que envolva não só a questão do currículo (que competências trabalhar e porquê), como os instrumentos e meios didáticos de ensino-aprendizagem e as modalidades de avaliação a adotar. Torna-se, neste sentido, pertinente reequacionar o processo de

ensino-aprendizagem para que este integre as mais-valias associadas a cada um dos tipos de educação previamente abordados – educação formal, não-formal e informal. Em último grau trata-se de perceber em que escala poderão a educação pelo Lazer e a Animação Sociocultural fornecer ferramentas imprescindíveis para o sucesso educativo e para a promoção de aprendizagem ao longo da vida.

Neste sentido, sugere-se olhar para fora da escola e perceber todas as redes de relações que se estabelecem para poder beneficiar delas e olhar cada vez mais e de uma vez por todas para aqueles a quem o sistema educativo serve – as crianças. Mesmo porque:

“o verdadeiro ensino não está só nos manuais, não se aprende soletrado em dez lições, não se compra estafado na encomenda de ocasião, nunca chega por decreto (quanto a isso, nunca). Mais força que todas as leis tem o homem e dentro dele as crianças... /Antes que as crianças sejam velhas de mais para verem sozinhas o que há para ver, ensinemos-lhes ternamente a vida, a maior das sabedorias” (Strecht, Pedro in Sampaio, 2002: 37).

A Escola, na sua busca perpétua por qualidade, poderá necessitar de se abrir à participação das pessoas nos processos de mudança e estar preparada para introduzir no seu funcionamento e na sua organização todas as modificações necessárias para alcançar o objetivo maior que deverá ser o desenvolvimento global dos indivíduos (humano, social, económico e cultural). A outra mudança maior a operar relaciona-se com o alargamento do leque de atividades formativas e da forma como são levadas a cabo, para além do currículo regular, e a integração de áreas diferenciadas que permitam a expressão de todo o potencial dos alunos englobando o aspeto prazer na equação do caminho para o sucesso edu-

cativo (Abreu, 1996). Poderá, por fim, pensar-se nisso mesmo... nas crianças e no aspeto motivação como alavanca de sucesso.

Esta necessidade de mudança implica uma mudança no currículo, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências a trabalhar pelos alunos ao longo dos ciclos de ensino (Decreto-Lei n.º 18/2011). Sendo que o currículo é a base a partir da qual se operacionaliza todo o processo de ensino-aprendizagem, urge talvez repensar a sua construção.

“O alargamento de oportunidades e a expansão dos saberes pressupõe uma outra selecção cultural, uma outra distribuição do espaço e do tempo, outras parcerias e um outro aproveitamento dos recursos. Para dar sequência aos vectores de formação consignados na lei, o currículo deverá ser construído em torno dos interesses dos diferentes grupos que constituem a sociedade portuguesa actual ... de forma generalizada para todo o sistema...” (Fontoura, 2000: 164).

A flexibilização curricular a par de conceitos como integração, autonomia e descentralização (Flores *et al.*, 2000) constituirá a aposta futura na desmistificação dos conceitos que se erguem à volta da Escola e permitirá entender em toda a sua dimensão que “a construção de esquemas de conhecimento [se articula] sobre numerosas e complexas relações que dão lugar a um conhecimento carregado de significados relevantes para o indivíduo” (Fontoura, 2000: 166). Será o reconhecimento da importância que estes significados relevantes têm para o desenvolvimento global das nossas crianças que, esperamos, conduzirá à integração gradual mas determinante de estratégias de educação não formal, dentro do formalismo da educação. Estratégias essas que incorporam noções do lazer, do lúdico, da animação e da educação permanente e que proporcionarão uma estratégia educacional mais competente e capaz na busca pelo

desenvolvimento de cidadãos com um forte sentido identitário numa sociedade cada vez mais exigente.

“The necessary changes in educational organizations, particularly as regards their structure and organizational forms, terms of reference, strategies and pedagogical models, have come to introduce new reference tables that confront the educational actors in terms of their representations and identity issues. The change in educational thought, the rethinking of knowledge and the necessary competences in a changing society, the value given to knowledge acquired experientially, the increasing attenuation of the boundaries between general and professional education, initial and continuous assessment and formal and informal education are aspects that should be considered and reflected in the process of training teachers and trainers. The training of these professionals should contribute to a culture of lifelong learning, respond to the needs of the current ones and simultaneously allow an anticipation of future needs, from a pro-active perspective.” (Pires, 2007a:17)



## **CAPÍTULO VI**

### **1. AEC – Da Gênese à Atualidade**

Corria o ano de 2005 quando surge a notícia de que o Ministério da Educação ia concretizar um projeto de enriquecimento curricular denominado “Programa de Generalização do Inglês” para os 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico. De imediato, surgiram dúvidas relativas a horários, gestão de recursos humanos na escola, habilitações e formação específica dos dinamizadores desta atividade, ou adequação dos conteúdos previstos no 1º Ciclo à realidade seguinte do 2º Ciclo. No entanto, o projeto avançou e foi implementado.

Legitimada pelo objetivo de melhorar as condições de ensino, de aprendizagem e de equidade do sistema educativo (Rodrigues, 2010:61), avançou-se, posteriormente, para a implementação de novas Atividades de Enriquecimento Curricular, paralelas ao Programa de Generalização do Inglês, em 2006/2007. O Ensino de Música, o Ensino de Inglês, o Ensino de outras Línguas Estrangeiras, o Apoio ao Estudo, a Atividade Física e Desportiva e as Expressões Artísticas seriam algumas das ofertas possíveis. Todas elas estariam regulamentadas e haveria Orientações Programáticas a determinar finalidades, princípios orientadores, propostas de operacionalização curricular, orientações metodológicas, sugestões de atividades e recursos, propostas de unidades curriculares, temas, avaliação, entre outros. Para além disto, o Ministério da Educação estabelecia o perfil dos profissionais que levariam a cabo estas atividades, o tipo de Instituições com as quais seria possível estabelecer parcerias, a remuneração a auferir, o horário, a duração semanal de cada atividade, a constituição das turmas, os montantes que comparticipava e o modelo de financiamento.

As Atividades de Enriquecimento Curricular avançaram então, devidamente regulamentadas e legisladas (Despacho n.º 14460/2008 de 26 de maio), num terreno ávido por mais e melhor, mas ainda sujeito à crítica de se encontrar fechado e isolado do mundo exterior, logo um território desvalorizado (Schwartz, 2000) – as Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Apontando várias dificuldades que parecem ter servido como justificação para o encerramento da escola em si mesma, Bertrand Schwartz, em 1984, tecia, na sua obra “Uma Escola Diferente”, considerações acerca da necessidade de abertura da escola. Apesar do facto de abrir a escola ao mundo exterior poder significar “intrusão de conflitos e o exercício de várias pressões”, a realidade é que “uma escola cortada da vida não prepara, na verdade, nem para viver nem para lutar” (Schwartz, 2000: 38). Numa aposta clara de dar um passo em frente em relação ao que advoga a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Estado projetou e implementou as AEC, deixando a cada local a possibilidade de as organizar, mas abrindo definitivamente as portas da Escola do 1º CEB ao mundo exterior.

O Estado previu o direito que consta na Constituição da República Portuguesa à educação e à cultura e tomou como responsabilidade a promoção da democratização do Ensino, procurando garantir o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, e contribuir, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, e valorizando, em último grau, a dimensão humana do trabalho (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986: Capítulo I, Artigo 4º).

O 1º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal, funciona em regime de mono docência e possui um horário definido. As AEC vieram trazer mais Professores, Monitores e Dinamizadores à Escola e um horário alargado para alunos que já passavam várias horas na Escola, mas que seria legitimado como uma aposta que vai além de ocupar as crianças até às 17h30 - trata-se de lhes potenciar acompanhamento e um enquadramento de atividades educativas ao longo de todo o seu tempo escolar diário (Pires, 2007b: 78).

À carga horária das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico viriam a ser, portanto, acrescentadas as AEC, previstas num horário (na maioria dos casos) pós-curricular e a ocorrer no espaço da escola. Ainda que de frequência facultativa, isto significava que as crianças ao invés de saírem da escola às 15h30 (nas escolas onde não existia desdobramento de horário) saíam às 17h30. Em vez de saírem da escola e irem para as Atividades de Tempos Livres, ou para casa ou para qualquer atividade que os seus Encarregados de Educação considerassem pertinente (Futebol, Piano, Inglês, Natação...), frequentariam Atividades de Enriquecimento Curricular, de oferta obrigatória e frequência facultativa até às 17h30. Isto significava que iriam passar mais tempo na escola, espaço onde passavam já grande parte do mesmo.

Escola a Tempo Inteiro foi o termo que surgiu e ganhou forma e terreno no contexto da discussão à volta do tema AEC. As crianças poderiam, então, passar mais tempo na escola, mesmo porque a oferta de atividades seria, em tese, construtiva e importante para a sua formação como indivíduos. Estas atividades seriam uma primeira abordagem a conteúdos com os quais teriam de se deparar no futuro, mas desenvolvidas através de práticas pedagógicas diversificadas que se esperaria torná-los mais predispostos para a aquisição desses conteúdos, nesse referido

futuro (Bento, 2005:9). A frequência destas atividades seria facultativa, mesmo porque a nível nacional a oferta era variada e nem sempre presente, mas este era um passo dado na escalada para um Portugal mais Europeu, um Portugal mais semelhante aos seus vizinhos Países da União Europeia. Era, igualmente, um passo assumido, no apoio às famílias, na medida em que lhes permitia ver as suas crianças ocupadas durante o horário laboral de forma gratuita e com atividades realizadas em contexto escolar.

A quantidade de tempo passado na escola não seria, então, o objetivo em si mesmo. Seria sim um objetivo a atingir, a qualidade do tempo passado na escola (ou noutro local não definido, mas possível) e a universalidade do ensino que se pretendia alcançar.

Em 2011 o Governo alterou a legislação referente ao Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular, regulamentado inicialmente pelo Despacho n.º 14460/2008 de 26 de maio, com o Despacho n.º 8683/2011 de 28 de Junho. Segundo informação no sítio do Ministério da Educação e Ciência, o Despacho inicial pretendia cumprir o objetivo de garantir aos alunos do 1º CEB uma oferta gratuita de um conjunto de aprendizagens que se pretendem enriquecedoras do currículo e a concretização da articulação entre o funcionamento da Escola assim como a organização de respostas sociais no domínio do apoio às famílias, consolidando o já referido conceito de Escola a Tempo Inteiro. O despacho que se seguiu, mais recente temporalmente, altera algumas das normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de ensino e na oferta das atividades de enriquecimento curricular, de animação e de apoio à família.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> <http://www.dgidc.min-edu.pt/aec/index.php?s=directorio&pid=1>

Esta alteração parece nascer do reconhecimento da necessidade de proceder a algumas alterações, mediante uma avaliação prática feita ao modelo, segundo indicação presente no referido despacho. As alterações assentam, essencialmente, na criação de uma atividade denominada Atividades Lúdico-Expressivas e na alteração no valor do financiamento para o pacote de atividades que integra esta nova atividade, igualando-o ao valor máximo já atribuído ao pacote de atividades que vigorava na maioria Escolas Portuguesas (Ensino de Inglês, Ensino de Música e Atividade Física e Desportiva). Surgem, igualmente, algumas alterações referentes às habilitações que os profissionais devem deter, respondendo a uma necessidade de adequação que reporta para o facto de a implementação deste Programa ter feito com que muitas Instituições tenham criado currículos específicos para estes Profissionais<sup>7</sup>.

O que a alteração não faz, por exemplo, é repensar as questões relacionadas com as orientações programáticas e a sua relação com os ciclos subsequentes, e equacionar uma mudança no que se refere à precariedade dos técnicos ao serviço nas AEC – duas das questões que durante o processo tiveram sempre implicações diretas no mesmo. A alteração parece, no fundo, abrir a porta que se havia fechado a todos os que trabalhavam na área de animação como monitores/animadores nos ATL com a criação das Atividades Lúdico-Expressivas, mas fecha a porta a questões que deviam, talvez, ser pensadas para que as AEC funcionassem como efetiva educação – educação precoce que se pretende para a vida e sob a ótica do Lazer, e não como simples ocupação de tempos livres numa Escola que se pretende a Tempo Inteiro. Não tanto, infelizmente, pela

---

<sup>7</sup> A título de exemplo, o Despacho n.º 8683 de 2011 prevê como habilitação para o Ensino de Inglês o Mestrado em Ensino Precoce de Inglês, que, aquando da implementação do Programa em 2005, não existia.

perspetiva de privilegiar mais tempo para educar e aprender, mas mais pela perspetiva de permitir aos Encarregados de Educação um espaço seguro e gratuito onde possam “depositar” as suas crianças, sem preocupações.

Surgiram, então, pontos fortes e pontos fracos que se colocaram desde a génese das atividades, permanecendo, até hoje, como marcas inabaláveis de todo o processo.

Entre alguns dos pontos fracos, numa avaliação internacional feita às políticas de valorização do 1º CEB em Portugal (Matthews, 2009), destacam-se as dificuldades existentes na coordenação da conceção, planeamento e avaliação dos programas; a dificuldade no acesso a abordagens inovadoras relativas a disciplinas que não o Ensino de Inglês, para a qual estão disponíveis mais e mais diversos materiais nacionais e internacionais; a falta de equidade imposta pela não obrigatoriedade da frequência das AEC; as restrições impostas por legislação e orçamentos, no que se refere à decisão dos conteúdos programáticos, nem sempre adequados às necessidades da comunidade; as condições contratuais dos professores das AEC em consonância com a falta de prontidão nos pagamentos devido a questões de financiamento relacionadas com o Ministério da Educação; a sobreposição das atividades curriculares e as AEC (as disciplinas de Educação Física e Música, a título de exemplo); e o estatuto dos professores das AEC que com adequadas habilitações são muitas vezes desvalorizados e explorados (*idem*, 2009:60).

Houve algumas tentativas de resolução relativas às questões que foram surgindo ao longo do processo de implementação das AEC. A título de exemplo, refira-se que o Ministério da Educação de então, atual (2013) Ministério da Educação e da Ciência, se apercebeu, nomeadamente, do desfasamento que havia na formação dos profissionais recrutados

(apesar do recrutamento passar por Instituições parceiras – Autarquias, Instituições Particulares de Solidariedade Social, Agrupamentos de Escolas, Associações de Pais...) e avançou com ações de formação sob a forma de Plataformas Online para os Professores de Inglês e de Música<sup>8</sup>.

Estas formações não foram nunca obrigatórias, mas forneceriam uma ajuda imprescindível para quem nunca tinha tido oportunidade de trabalhar com a faixa etária em causa. Para além destas formações promovidas pelo Ministério da Educação, várias Instituições vocacionadas para o Ensino Precoce da Língua Estrangeira promoveram *workshops* (apresenta-se, como exemplo maior, o British Council em Coimbra que, todos os anos, tem apostado em formação nesta área específica, com profissionais com anos de experiência de ensino a crianças), e várias Instituições parceiras mostraram preocupação em levar a cabo debates que pretendiam esclarecer e melhorar todas as questões relativas as AEC (a Câmara Municipal da Lousã foi pioneira na promoção de debates relacionados com as Atividades de Enriquecimento Curricular, preocupando-se em cruzar dados com todos os envolvidos – Autarquias; Conselhos Executivos, Profissionais das AEC; Professores Titulares; Sindicatos...). Várias vezes o motivo de debate roda à volta do tema das AEC como mera ocupação de tempos livres ou educação, mas uma educação que se pretende associada à motivação e ao ludismo. Uma educação que se espera não formal, mas que ao mesmo tempo se constitua um espaço de promoção de “aprendizagens significativas e emancipadoras” (Gonçalves, 2006: 4).

---

<sup>8</sup> Para estes grupos de Professores e não para outros, porque, possivelmente, era nestes dois grupos que encontrávamos diferenças abismais ao nível das habilitações académicas e formação específica.

A aposta na formação e no debate para ajudar a melhorar um processo já em andamento e com falhas, ajudou a limar muitas arestas. Contudo, outros aspetos necessitavam de ser trabalhados.

O Ministério da Educação, delegando funções para as extintas Direções Regionais de Educação, foi tentado solucionar os casos mais flagrantes (os tempos respeitantes às áreas curriculares e os tempos de intervalo dos alunos), mas a realidade é que muitos destes problemas permanecem até hoje, de facto. E não se apresentam como fáceis de resolver, dado que dizem respeito a contextos educativos e sociais muito díspares. Ter-se-á de ter presente que há diferenças abismais entre as realidades socioeducativas e estruturais das grandes cidades e das pequenas vilas. Estas diferenças exigem diferenciações na distribuição horária das atividades letivas e das AEC, considerando que, muitas vezes, é necessária uma perceção cuidada dos recursos humanos existentes. Estas mesmas diferenças têm, também, implicações no que se refere aos técnicos que têm a seu cargo a docência das AEC, dado que a precariedade faz com que muitos deles, devidamente habilitados, não se sujeitem a ir para o Interior mais recôndito.

Por esta razão, as extintas Direções Regionais de Educação continuaram sempre a abrir exceções e a contornar obstáculos aspirando a uma uniformização que só no papel parece ser viável. A Comissão de Acompanhamento do Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular da qual fazem parte o Diretor-Geral da DGIDC e os Diretores Regionais de Educação, os representantes da Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP), da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP), da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), da Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), do Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de



Educação Física (CNAPEF) e da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF), têm elaborado dados que lançam alguma luz sobre esta matéria – Relatórios de Acompanhamento ao Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular<sup>9</sup>, mas que se apresentam como pouco relevantes, dado que muito da política educativa está ainda associada à economia financeira, limitando de forma constrangedora os rumos a tomar.

Outro aspeto que merece ser referido relaciona-se com o facto de as AEC terem vindo, igualmente, interferir com as Instituições que tinham a seu cargo a ocupação de tempos livres e que passaram, na sua grande maioria, a deixar de ser necessárias. A legitimação das AEC como Educação e não mera Ocupação de Tempos Livres, pareceu estar sempre ligada à forma como se associavam à Instituição Ministério da Educação, que tinha cunhado esta implementação. Todavia, o Ministério da Educação necessitou do envolvimento de autarquias e entidades várias para a execução do processo e as práticas verificar-se-iam variáveis, dependendo do tipo de instituição que se encontrava como entidade promotora.

No entanto, não existem só pontos fracos nas AEC. A mesma avaliação internacional, previamente referida, aponta vários pontos fortes que vale a pena destacar. Refira-se que o processo permitiu a oferta de um programa, implementado a nível nacional, que satisfaz as necessidades de muitas famílias e crianças; que a transferência de autonomia para as autarquias e outras entidades e escolas permitiu melhores níveis de adequação aos vários contextos locais; que a criação de parcerias (com instituições recreativas, escolas de música, etc...) tem potenciado uma série de boas práticas; que não se assistiu a uma excessiva burocratização do processo; que os Pais revelam índices de elevada confiança relativa-

---

<sup>9</sup> <http://www.dgidec.min-edu.pt/aec/index.php?s=directorio&pid=21>

mente às AEC; que o programa se manifestou como um meio de combate ao isolamento permitindo, para além, de maior socialização entre alunos, uma maior interação entre professores (titulares e das AEC), e uma maior interação entre escolas; que todas as crianças passaram a ter a oportunidade de frequentar atividades às quais não teriam acesso doutra forma (no passado, apenas quem podia pagar, teria oportunidade de aprender Inglês, por exemplo); e que se revelou um potencial para um maior desenvolvimento das atividades, juntamente, com uma partilha de boas práticas e com a oportunidade das crianças se relacionarem com vários atores no palco da educação, deixando de se representar monólogos nas escolas do 1º CEB (Matthews, 2009: 59).

As Atividades de Enriquecimento Curricular, pelos pressupostos em que se baseiam, e que o Despacho n.º 12591/2006 tão bem esclarece – “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”<sup>10</sup> - fazem tanto mais sentido nos dias de ontem como nos dias de hoje e, especialmente, quando vistos à luz de conceitos tão importantes como os que estão associados à sociedade do conhecimento.

Pressupondo que o fator motivação, a par da diversidade de oportunidades, é motor de arranque para uma bem-sucedida estratégia de ALV, então porque não considerar que as AEC cumprem os requisitos e poderão ser os seus pilares. Para além das competências básicas que desenvolvem e das características de diversidade a que podem estar asso-

---

<sup>10</sup> Despacho n.º 12591/2006. D.R. N.º 115, Série II de 2006-06-16

ciadas (seja ao nível dos conteúdos como ao nível das metodologias), se as tomarmos como uma forma de aprendizagem não formal devidamente valorizada e como incidente em vários domínios da vida, então podemos tomá-las como um meio de alcançar conhecimentos úteis de forma agradável e prazerosa num contexto associado ao Lazer.

A legislação prevê que as AEC no 1º CEB incidam, conforme anteriormente referido, nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das TIC e que prevejam ainda o domínio da ligação da escola com o meio; da solidariedade e voluntariado; e da dimensão europeia da educação (Despacho n.º: 14460/2008, de 26 de Maio). Considera como áreas importantes de enriquecimento: o Inglês ou outras Línguas Estrangeiras; a Atividade Física e Desportiva; o Ensino da Música; Expressões Artísticas... É notório, a partir desta nomeação, a conjugação dos objetivos sociais e culturais que estão por trás das motivações das AEC e que se associam diretamente às motivações das estratégias de ALV. Neste sentido, associar AEC a ALV é apenas a assunção e reconhecimento de um rumo a seguir em benefício de uma sociedade cada vez mais competente e conhecedora, capaz de uma mobilidade sustentada e sustentável, caracterizada pela inserção social e igualdade de oportunidades.

Acresce a tudo isto as vantagens reais que as AEC vieram assumir para crianças e famílias. Às crianças foi-lhes possibilitado adquirir competências básicas de forma lúdica através de estratégias e recursos alternativos aos que estavam habituados e algumas vezes em espaços diferentes dos que conheciam. Às famílias garantiu-se o acompanhamento dos seus filhos por parte de educadores qualificados e a adequação do tempo de permanência das crianças na Escola enquanto trabalhavam, reduzindo os encargos com a ocupação de tempos livres.

“Em 2009, o funcionamento até às 17h30 e a oferta obrigatória de Inglês e Estudo Acompanhado, e de outras atividades de enriquecimento curricular, estava em vigor em todas as escolas públicas. A adesão à aprendizagem do Inglês superou largamente as expectativas iniciais e, a partir de 2006, a maioria das famílias passou a beneficiar da escola a tempo inteiro e da oferta de atividades de enriquecimento curricular: 99% das escolas funcionam actualmente a tempo inteiro e em regime normal, sendo a frequência das atividades de enriquecimento curricular generalizada a mais de 90% das crianças” (Rodrigues, 2010:68).

Entre a sua génese e a atualidade parece que pouca coisa se alterou em relação às Atividades de Enriquecimento Curricular – as orientações programáticas não sofreram alterações; os técnicos no terreno continuam a circular de Escola em Escola sofrendo da precariedade de quem não é, muitas vezes, reconhecido como Professor por mérito próprio; os horários mantêm-se; os pacotes de atividades e o seu financiamento também... Todavia, há a salvaguardar uma mudança importante: o retrato da antiga Escola Primária mudou. A atual Escola do Ensino Básico abarca uma série de atores num palco principal onde apenas se representavam monólogos. Este é um aspeto a salientar e que é, de alguma forma, representativo das várias mudanças que têm vindo a ser operadas dentro do Sistema Educativo Português.

Apesar dos vários desafios que as AEC ainda enfrentam, nomeadamente, o equilíbrio das tensões entre responsabilidades de professores do quadro e professores das AEC; entre escolas e municípios; entre dias escolares integrados e separação rigorosa dos programas curriculares e das AEC; etc...(Matthews, 2009:61) as AEC continuam a caminhar, de forma lenta, no sentido de se tornarem educação com a força de alguns

dinamizadores dedicados que levam a sua Profissão muito a sério, embora pareçam permanecer num território obscuro que, sustentado por horários tardios, precariedade dos técnicos ao serviço, indiferença residual de alguns resistentes Professores Titulares, negligência de Encarregados de Educação e contentamento de alunos que vêm nestas Atividades uma forma diferente de aprender, se assemelha mais a ocupação (no sentido em que não se procura avaliar a relevância destes espaços na vida das crianças que os frequentam e o balanço positivo que podem ter nas aprendizagens futuras que se espera que façam) do que educação.



## **PARTE II – Organização da Investigação**





## **CAPÍTULO VII**

### **1. Objetivos e questões da investigação**

Antecipando que as Atividades de Enriquecimento Curricular constituem um espaço pertinente no qual se poderá trabalhar o desenvolvimento integral das crianças, seja ao nível dos valores e atitudes, construção de conhecimento e promoção de autoestima e que o mesmo deverá ser marcado pela tónica do lazer e do ludismo contemplando aprendizagens que se pretendem para a vida e sabendo que nem sempre esta visão corresponde à prática, considera-se que o objetivo geral da presente investigação será:

- Perceber as percepções de Encarregados de Educação, alunos e Professores do 1º CEB em relação às Atividades de Enriquecimento Curricular, tentando entender se estas são encaradas como educação não formal ou como mera ocupação dos tempos livres das crianças.

Por forma a conseguir trabalhar este objetivo geral, delineiam-se alguns objetivos específicos nos quais se inserem, de alguma forma, as questões orientadoras da presente investigação:

- Verificar quais as Atividades de Enriquecimento Curricular presentes no Agrupamento de Escolas de Pampilhosa da Serra e perceber se a entidade promotora teve em consideração a opinião dos Docentes, Encarregados de Educação e Alunos no que se refere à pertinência ou adequação da oferta;

- Conhecer as várias formas de envolvimento parental em relação às AEC;

- Estudar as percepções de Docentes Titulares de Turma e Encarregados de Educação sobre a importância das Atividades de Enriquecimento Curricular;

- Conhecer a opinião das Crianças, Encarregados de Educação e Docentes Titulares de Turma sobre as Atividades de Enriquecimento Curricular (horários; locais; habilitações dos técnicos...).

A questão de partida, ou questão inicial, à qual o presente estudo pretende tentar responder relaciona-se diretamente com a visão que a comunidade educativa do Concelho de Pampilhosa da Serra tem sobre as Atividades de Enriquecimento Curricular, nomeadamente se a perceção que existe sobre as mesmas passa pelos conceitos de educação ou ocupação de tempos livres.

Neste sentido, tentar-se-á perceber em que medida se considera que é possível desenvolver as AEC num contexto pedagógico adequado às necessidades futuras dos alunos do 1º CEB, isto é, em que medida as AEC podem ser desenvolvidas numa lógica de educação pelo Lazer que potencie uma sólida base para a sua Aprendizagem ao Longo da Vida. Serão, portanto e ainda, questões orientadoras, as seguintes:

- A Comunidade Educativa entende as Atividades de Enriquecimento Curricular como uma forma pedagogicamente pertinente de alcançar o conceito de “Escola a Tempo Inteiro”, percebendo que não se trata apenas de ocupar o tempo dos seus educandos, mas fazê-lo de forma construtiva?

- Serão, na opinião dos atores locais, as Atividades de Enriquecimento Curricular uma forma de ocupação de tempos livres, substituindo o papel dos ATL, ou uma proposta de atividades pedagogicamente legitimada, que possibilite a obtenção de melhores resultados escolares no 2º CEB?

- Antecipando que as AEC possam desempenhar um papel importante no que diz respeito ao sucesso educativo dos alunos nos ciclos subsequentes, como perceciona a comunidade educativa esta educação?

Basear-se-á no conceito de educação pelo Lazer associada ao lúdico na sua vertente educativa?

Estas apresentam-se como algumas das questões orientadoras que sustentam a procura da resposta à questão de partida. Servirão como linha condutora e não se esgotam em si mesmas, podendo providenciar respostas alternativas e perceções diferentes que, nesta fase, são ainda difíceis de antecipar.



### **1.1. Contexto da Investigação**

O contexto da presente investigação reporta ao Concelho de Pampilhosa da Serra, o segundo maior concelho do Distrito de Coimbra, com uma área de 396.49 Km<sup>2</sup> e o único a pertencer à província da Beira Baixa. De acordo com informação no sítio do Município de Pampilhosa da Serra, o Concelho dista cerca de 85 Km relativamente à capital de distrito (Coimbra), situando-se a cerca de 70 km da capital de província (Castelo Branco) e conta com sete concelhos vizinhos: Arganil a Norte; Covilhã a Nordeste; Fundão a Sudeste; Góis a Nordeste; Oleiros a Sul; Pedrogão Grande a Sudeste; e Sertão a Sul.

No Concelho existe apenas um Agrupamento de Escolas – Agrupamento de Escolas de Pampilhosa da Serra – Escalada, localizado no Bairro de S. Martinho na vila de Pampilhosa da Serra (sede de Concelho) e que se situa no Distrito de Coimbra, geograficamente situado entre os concelhos de Góis, Arganil, Pedrogão Grande, Fundão, Oleiros e Sertão.

Atualmente é Território Educativo de Intervenção Prioritária:

“A rede de unidades orgânicas TEIP distingue-se pelas estratégias e recursos planeados em sede dos respetivos projetos educativos, fundamentados num diagnóstico sobre a realidade educativa local. Esses projetos estabelecem um conjunto de ações que visam colmatar os problemas detetados. Conforme definido no diploma legal que os regulamenta, estes devem ser organizados em torno de quatro áreas: a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos; a diminuição do abandono e insucesso escolar dos alunos; a transição da escola para a vida ativa e o papel da escola como interveniente educativo essencial na comunidade da qual faz parte.” (CNE, 2012: 82)

O AEPS é composto pela Escola Sede (EB Integrada de Pampilhosa da Serra), onde funciona também o Jardim-de-infância, e por mais

uma escola do 1º CEB (EB1 de Dornelas do Zêzere, que dista cerca de 40 quilómetros da sede de Agrupamento). É frequentado pela população escolar oriunda da totalidade do concelho e nele encontramos, portanto, a Educação Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e o Ensino Secundário. Segundo informação fornecida pelo Conselho Executivo do Agrupamento, a escola alberga um total de 250 alunos.

O edifício Sede é de tipologia C20, e a escola está organizada em dois blocos, um com salas específicas de Física/Química, Matemática, Música, Educação Visual e Tecnológica, Informática, bem como outras salas de aula e, ainda, biblioteca, refeitório, reprografia/ papelaria, bar, cantina, Serviços Administrativos, Gabinete do Conselho Executivo e Sala do Corpo Docente. O outro bloco é composto de um pavilhão gimnodesportivo e um ginásio. A escola possui, ainda, um campo de jogos e espaços ao ar livre. “O espaço exterior é amplo, vedado por grades de ferro com áreas ajardinadas e um campo polivalente, servido por balneários, entretanto adaptados para salas de aula dos Curso de Educação e Formação. A área circundante é cuidada, proporcionando um ambiente acolhedor e agradável. Tem três portões de entrada, mas habitualmente é usado o do lado nascente, onde a presença constante de um porteiro controla o acesso ao recinto escolar. Com alguma frequência, também a Guarda Nacional Republicana, através do Programa Escola Segura, presta vigilância nas ruas adjacentes à escola”<sup>11</sup>.

A Escola (sede de Agrupamento) está equipada com recursos materiais e equipamentos adequados às necessidades da população educativa. Possui uma sala de Música com instrumentos variados, uma sala de Informática com computadores ligados à Internet, e um pavilhão gimno-

---

<sup>11</sup> Projecto Educativo do Agrupamento Vertical Escalada - Pampilhosa da Serra, 2008/2010

desportivo com vários materiais pertinentes para a prática desportiva. Todas as salas de aula possuem os materiais comuns (mesas, cadeiras, quadro, computador...) e a quase totalidade das salas de aula possui quadros interativos. Todas as salas possuem aquecimento central e todos os alunos podem aceder aos espaços da escola, de acordo com o regulamento interno da mesma.

O Centro Educativo de Dornelas do Zêzere que integra a EB1 de Dornelas do Zêzere é um equipamento moderno inaugurado a 5 de outubro de 2010. De acordo com informação encontrada no Sítio do Município este possui 4 salas de aula, 1 biblioteca, 1 refeitório escolar, salas administrativas, sala de professores e instalações desportivas cobertas e descobertas com infraestruturas de apoio (balneários). Existe ainda um parque infantil.

Em termos de estrutura orgânica, o Agrupamento rege-se de acordo com o estipulado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. A gestão é assegurada por uma Direção Executiva, constituído por uma Diretora, uma Subdiretora e dois adjuntos.

Existem ainda duas Instituições que providenciam Ensino Pré-Escolar privado – a Santa Casa da Misericórdia de Pampilhosa da Serra e a Associação de Solidariedade Social de Dornelas do Zêzere.

Como dificuldades encontradas no Concelho destaca-se a característica mais marcante do mesmo – o seu relevo fortemente acidentado. Este condiciona de forma marcante a penetração da rede viária e torna-se responsável pela dispersão populacional. Assim, o relevo é uma das principais causas para o isolamento geográfico, social económico e cultural, tornando-se, igualmente, responsável pela morosa circulação de pessoas e bens.

De acordo com os Censos 2011 a população total residente neste Concelho é de 4 481 habitantes, dos quais 2065 são homens e 2416 são mulheres. Os Censos 2011 apresentam o Concelho de Pampilhosa da Serra com um índice de envelhecimento muito superior à média da região Centro (a Pampilhosa da Serra encabeça a lista com cerca de 6 vezes mais população idosa do que jovem) e com uma larga bolsa de população sem qualquer nível de ensino completo (a população sem qualquer nível de ensino localiza-se numa proporção entre os 25 e os 29%). A Pampilhosa da Serra possui apenas 2,8% da população com licenciatura, apresentando o valor mais baixo, também, no que se refere ao 3º ciclo do ensino básico completo – 22,7%, e para o ensino secundário – 11,6%, reportando para a região em que está inserida.

A Pampilhosa da Serra assume lugar de destaque apenas no que se refere às suas taxas de desemprego jovem, que se encontram entre as mais baixas (com valores entre os 15,3% e 16,4%) e no não aumento da proporção de núcleos familiares monoparentais, sendo ainda vulgarmente conhecida (através da comunicação social e dos seus rankings de escolas) pelos maus resultados escolares, sinónimo de falta de sucesso educativo, apesar dos vários investimentos ao nível educativo que têm vindo a ser feitos tanto pelo AEPS como pelo Município nas suas competências legais perante a educação.

O Projeto Educativo do AEPS relativo a 2008-2010 identifica alguns dos problemas que têm contribuído para esta dinâmica, referindo-se, a título de exemplo: as poucas expectativas dos alunos relativamente à escola e ao seu futuro profissional; a desvalorização da função da escola por parte da comunidade; o elevado número de alunos com poucos hábitos de estudo e trabalho; o pouco envolvimento de alguns Encarregados de Educação no processo de ensino/aprendizagem dos seus educandos,



na medida em que raramente de dirigem à escola para se inteirarem da situação escolar dos mesmos. O mesmo documento revela, no entanto, uma evolução favorável na diminuição do insucesso escolar baseada numa análise feita desde o ano letivo 2004/2005 até 2007/2008.

Na realidade surge, muitas vezes, no discurso dos habitantes as contrariedades associadas às acessibilidades e isolamento geográfico, o que poderia de alguma forma justificar a desvalorização do mundo escolar. No entanto, nesse mesmo discurso surge reiteradamente o papel importante que assumem as instituições locais na tentativa de contrariar esta tendência.

Destaca-se o papel da Câmara Municipal da Pampilhosa da Serra no apoio à educação e no combate às dificuldades sociais encontradas no Concelho, através de políticas educativas que proporcionam: oferta de manuais do 1ºCEB ao Ensino Secundário; gratuidade de alimentação e transporte para os alunos mais desfavorecidos; bolsas de estudo para alunos que pretendam continuar os seus estudos ao nível do Ensino Superior; apoio à natalidade com oferta de incentivos monetários; promoção das AEC; e promoção de sucesso educativo através de parcerias com projetos vários – EPIS e Programa Escolhas ([www.cm-pampilhosadaserra.pt](http://www.cm-pampilhosadaserra.pt)).

De entre os vários investimentos ao nível educativo assumem particular relevância no âmbito do presente trabalho, as Atividades de Enriquecimento Curricular na Pampilhosa da Serra. Promovidas pelo Município de Pampilhosa da Serra desde o ano da sua implementação a nível nacional (2005/2006), as AEC têm funcionado no Concelho em horários flexibilizados, dada a necessidade de rentabilização de recursos

humanos e a distância que separa as duas Escolas de 1º CEB<sup>12</sup>. O pacote de atividades oferecido aos alunos tem sido relativamente constante incluindo a Atividade Físico-Desportiva (AFD), o Ensino de Inglês (EI), o Ensino de Música e o Apoio ao Estudo. Houve uma alteração em 2011-2012 relativamente a este pacote, sendo a partir daí oferecida a Atividade Lúdico-Expressiva (ALE) em detrimento do Ensino de Música. Os dinamizadores das Atividades, segundo informação prestada pela Entidade Promotora, detêm, na sua generalidade, habilitações ao nível do Ensino Superior ou habilitações específicas relativas à área a que estão associados.

Existe, no horário de todos os dinamizadores, tempo para planificação de aulas e reuniões (na Escola - com Docentes ou Direção/Coordenação; ou com responsáveis da Entidade Promotora). A meio de cada período verificam-se reuniões intercalares com cada Docente Titular de Turma para balanço das AEC. No final de cada período é feita uma reunião geral entre Dinamizadores das AEC, Docentes Titulares de Turma e Direção da Escola para avaliação dos alunos, discussão de assuntos relativos a articulação de atividades e balanço das AEC.

A estreita articulação entre Docentes e Dinamizadores das AEC surge, de acordo com a Direção do AEPS, como fator diferenciador no balanço positivo que a execução do projeto tem assumido no território.

---

<sup>12</sup> As AEC ocorrem, na generalidade, em dias úteis das 15h45 às 17h30 à exceção da Escola Sede onde no ano letivo 2012/2013, o Ensino de Inglês decorreu em dias úteis no período das 9h às 10h30. Em anos letivos anteriores verificava-se a flexibilização de horário de outras atividades dado que os dinamizadores necessitavam de dar AEC em ambas as Escolas do 1º CEB associadas ao Agrupamento de Escolas de Pampilhosa da Serra.

## **1.2. Organização da Investigação/Metodologia**

O presente trabalho parte de um modelo de investigação essencialmente quantitativo no qual houve lugar a revisão de literatura, ao tratamento dos objetivos do trabalho e às questões que o orientaram e, por fim, ao tratamento estatístico dos dados recolhidos pelos instrumentos estruturados – inquéritos por questionário aos docentes, encarregados de educação e alunos; dos quais será possível obter respostas quantificáveis e expressas numericamente.

Pretendeu-se desenvolver a investigação a partir de uma pergunta de partida, passando depois para a exploração (leituras) e problemática. Posteriormente, seguiu-se a construção do modelo de análise, a observação (delimitação do campo de observação; a conceção do instrumento de observação e recolha de informações), a análise de informações e a conclusão (Quivy & Campenhoudt, 1992:244).

Por forma a tentar entender as AEC como uma forma legítima de educação assente nos pilares da educação não-formal e no lazer, existirão ainda momentos na investigação que remeterão para uma abordagem descritiva, dado que alguns dos dados são trabalhados através de observação direta/participante, existindo ainda características reconhecidas a um estudo de caso.

Assumindo como objetivo principal do presente estudo a vontade de analisar as perceções da comunidade educativa em relação às Atividades de Enriquecimento Curricular passíveis de serem desenvolvidas pedagogicamente e tentando perceber, no fundo, se as mesmas são vistas como atividades de facto enriquecedoras (seja porque podem potenciar melhor sucesso educativo, ou porque podem promover estratégias de uma aprendizagem que se quer contínua), ou como atividades que permitem ocupar um tempo que necessita de ser ocupado em virtude das

necessidades dos Pais da Modernidade, apresentam-se, no presente capítulo, as estratégias de investigação escolhidas para alcançar este fim.

A proposta de estudo aponta para perceções, mas não exclui a possibilidade de se poder potenciar uma mudança das mesmas relativamente à temática abordada.

Na tentativa de perceber de que forma a comunidade educativa de Pampilhosa da Serra perceciona as Atividades de Enriquecimento Curricular, abordam-se conceitos relativamente aos quais se espera que haja uma reflexão – Educação pelo Lazer e Educação ao Longo da Vida. Através desta reflexão, espera-se que possa haver espaço para uma mudança na representação das Atividades de Enriquecimento Curricular, no sentido em que se ambiciona que estas sejam entendidas como tendo uma componente de aprendizagem efetiva que pode ser usada em benefício do sucesso educativo dos alunos nos Ciclos subsequentes ao 1º Ciclo do Ensino Básico.

Assumindo que nem sempre as AEC são tidas em consideração no que se refere à articulação pedagógica com o 2º Ciclo e que existe, muitas vezes, um desconhecimento real em relação à temática por parte dos elementos da Comunidade Educativa, pretende-se estudar o caso do Agrupamento de Pampilhosa da Serra, verificar em que medida isto sucede neste contexto e alertar para uma realidade que pode ser também objeto de desconhecimento – as AEC não são mera ocupação de tempos livres e desempenham um papel importante na educação das crianças do 1º Ciclo.

Ao analisar o caso do Agrupamento de Escolas de Pampilhosa da Serra (comunidade educativa), privilegiou-se uma abordagem de investigação essencialmente quantitativa, procurando-se obter dados que demonstrassem a forma como as Atividades de Enriquecimento Curricu-

lar, passados 7 anos letivos de implementação, são percebidos pelos que se cruzam no espaço educativo – ocupação ou educação?

A investigação incidirá sobre um contexto real – Agrupamento de Escolas de Pampilhosa da Serra, sendo, portanto, uma opção metodológica fazer um estudo de caso contextualizado, perspetivando uma observação deste contexto, descrevendo-o tal e qual como o que se observa.

Será tida em consideração a diversidade de fontes documentais que permitam uma análise documental esclarecedora em relação ao tema a estudar e esclarece-se que se pretende ao longo da investigação obter informações aprofundadas sobre a temática em causa, mas, também, assegurar a legitimidade e fidelidade dos dados recolhidos, procedendo a rigorosos critérios de organização, análise e compilação de dados para posterior prossecução de análise. Na tentativa de entender, interpretar e refletir sobre a informação obtida e resultado alcançados, aspira-se poder contribuir, de alguma forma, para a melhoria das práticas educativas, promovendo, igualmente, e de alguma forma, a produção de diferentes teorizações sobre o caso/assunto.

Como técnicas a utilizar surgem: a revisão crítica de bibliografia; a análise de dados documentais; o inquérito por questionário (Alunos, Encarregados de Educação; Docentes Titulares de Turma 1º CEB); a observação direta participante; conversas informais; e um diário de bordo<sup>13</sup>.

A revisão crítica da bibliografia é, segundo Judith Bell (1997) a exigência de ler o que outros já escreveram sobre a área de interesse do trabalho de investigação, fundamentando ou refutando de alguma forma os argumentos usados e a redação das conclusões. Sob a temática da lei-

---

<sup>13</sup> Este Diário de Bordo refere-se a um registo de notas retiradas ao longo de cinco enquanto Docente de Ensino de Inglês no Agrupamento de Escolas de Pampilhosa da Serra.

tura, Quivy & Campenhoudt (1992) apresentam esta revisão crítica de bibliografia como um processo indispensável, na medida em que só assim se poderá apresentar um estudo honesto baseado nos contributos de quem tem trabalhos de referência no âmbito do mesmo tema ou problemática.

A análise de dados documentais é abordada, pelos supra citados autores, como recolha de dados secundários e dados documentais, podendo tratar-se (do ponto de vista da fonte) de documentos manuscritos, impressos ou audiovisuais. Podem ainda tratar-se de documentos oficiais ou privados, pessoais ou provenientes de um organismo, sendo o mais relevante no que se refere a estes documentos controlar a credibilidade dos mesmos juntamente com a informação que contêm, percebendo a sua adequação aos objetivos e exigências da análise do trabalho de investigação. Judith Bell (1997) a este respeito distingue as fontes primárias das fontes secundárias, caracterizando as primeiras como as que surgem durante o período de investigação e as segundas como interpretações dos acontecimentos desse período, baseadas nas fontes primárias. Apesar de referir que a distinção é complicada, afirma que é um método particularmente útil quando o acesso aos indivíduos da pesquisa é difícil, sendo uma fonte de dados importante, porque permite complementar informação obtida por outros métodos.

O inquérito por questionário “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas” (Quivy & Campenhoudt, 1992:190) com o objetivo de tentar conhecer a mesma e de analisar um fenómeno social que se pretende perceber melhor a partir de informações relativas à população em causa.

A observação direta é, de acordo com os citados autores, aquela em que o próprio investigador procede à recolha de informações sem

recorrer aos sujeitos interessados e apelando diretamente ao seu sentido de observação. Decorre daí um registo direto de informações que implica que os sujeitos observados não tenham intervenção na produção da informação procurada. Neste trabalho a observação direta é participante, na medida em que quem elabora o estudo participa no processo de planificação e execução das AEC no Concelho. Apesar do risco de parcialidade que este processo implica a consciência do risco esteve sempre presente na elaboração do registo e análise e foi feito o máximo possível para eliminar preconceitos e ideias preconcebidas (Bell, 1997).

Por fim, recorreu-se a um Diário de Bordo como registo da atividade profissional que permitiu facultar informação sobre modelos de trabalho, atividades e dinâmicas, assim como fornecer questões refletidas na ênfase do presente estudo. À semelhança da observação participante, o diário corre o risco da inexatidão, mas tem a vantagem de fornecer dados úteis e interessantes, fáceis de analisar (Bell, 1997).





### **1.3. Instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados**

No estudo em causa foi usado como instrumento de recolha de dados, o inquérito por questionário, tendo sido usada a metodologia quantitativa para alcançar os objetivos a que o estudo se propunha.

A elaboração dos inquéritos por questionário baseou-se no enquadramento teórico presente na 1ª parte deste trabalho e teve como principal objetivo a recolha de informação junto da comunidade educativa do Concelho de Pampilhosa da Serra (Professores, Encarregados de Educação e alunos do 1º CEB), que é contemplada pelas AEC, tentando perceber qual a sua perceção sobre o tema: vantagens e desvantagens; possibilidades de melhoria; avaliação global...

As questões elaboradas são, na sua maioria, fechadas existindo algumas que asseguram a possibilidade de respostas não previstas nas próprias opções apresentadas. Depois de elaborado, procedeu-se à fase de aplicação junto de todos os Professores, Encarregados de Educação e Alunos do 1º CEB do Agrupamento de Escolas de Pampilhosa da Serra. A opção de não inquirir os Docentes das AEC passou pela consciência de que os mesmos valorizam as Atividades como efetiva educação. Paralelamente à distribuição dos inquéritos, procedeu-se à distribuição de uma autorização para os Encarregados de Educação, para que estes tomassem conhecimento do estudo e permitissem que eles próprios e os seus educandos pudessem participar no presente projeto de investigação<sup>14</sup>. Todos os inquéritos de alunos foram preenchidos junto dos Professores Titulares das respetivas turmas (a quem tinha previamente esclarecido todas as dúvidas relativamente às questões dos três inquéritos em causa), sendo que foram os próprios a colaborar e a distribuir junto dos seus alunos os

---

<sup>14</sup> Cf. Anexo A – “Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação”

inquéritos dos Encarregados de Educação para posteriormente serem preenchidos e devolvidos<sup>15</sup>.

Os questionários foram preenchidos durante duas semanas no final de maio de 2013 e foram distribuídos um total de 202 inquéritos, contemplando a amostra de 6 Professores e 98 alunos e Encarregados de Educação. Foram devolvidos 169 questionários (6 Professores, 86 alunos e 77 Encarregados de Educação). Os Encarregados de Educação que não preencheram os seus questionários deram, no entanto, autorização para que os seus educandos participassem no estudo, validando assim os seus questionários.

Após o preenchimento dos questionários, recolheram-se os dados: “uma centena de pedaços soltos de informação interessante”, mas “que não terá qualquer significado para um investigador ou para um leitor se não tiverem sido organizados por categorias” (Bell, 1997:160) – e procedeu-se à sua síntese através da organização e interpretação usando instrumentos de estatística que permitiram conceber o método e formato que melhor se adequou aos dados recolhidos e ao objetivo do estudo (Bell, 1997: 182)<sup>16</sup>.

A apresentação dos dados sob diversas formas foi a forma encontrada de favorecer a qualidade das interpretações, na medida em que “a estatística descritiva e a expressão gráfica dos dados são muito mais do que simples métodos de exposição dos resultados” (Quivy & Campenhoudt, 1992:221).

---

<sup>15</sup> No caso específico das turmas do 1º ano de escolaridade, que não tinham ainda competências firmadas na leitura e escrita, foram os respetivos Professores Titulares que ajudaram os alunos no preenchimento efetivo dos dados.

<sup>16</sup> Apesar de terem sido obtidos dados por ano de escolaridade, o objetivo era proceder a uma análise global por escola para obter uma noção geral da realidade estudada. Assim, apresentam-se, em anexo – Anexo E, os dados obtidos por ano de escolaridade.

#### 1.4. Amostra

De acordo com Quivy e Campenhoudt a população deve ser entendida como “o conjunto de elementos constituintes de um todo” (Quivy & Campenhoudt, 1992:162), sendo que a população estudada neste caso reporta ao universo do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas de Pampilhosa da Serra, na medida em que apenas este universo tem AEC. Estudou-se o conjunto de alunos, Encarregados de Educação e Professores Titulares de Turma das duas escolas que constituem o Agrupamento de Escolas – EB Integrada de Pampilhosa da Serra; e EB1 de Dornelas do Zêzere.

Neste estudo os inquéritos foram passados aos 6 Professores Titulares detentores de turma do 1º CEB e à totalidade de alunos e Encarregados de Educação do 1º CEB – 98. Na EB1 Integrada de Pampilhosa da Serra encontram-se 60 alunos matriculados e na EB1 de Dornelas do Zêzere 38 alunos.

Foram distribuídos para preenchimento 98 questionários a Alunos<sup>17</sup>, 98 questionários a Encarregados de Educação<sup>18</sup> e 6 questionários a Professores Titulares de Turma<sup>19</sup>, perfazendo um total de 202 questionários passados. Foram devolvidos 86 questionários de Alunos (87.8%), 77 de Encarregados de Educação (78.6%) e 6 de Professores Titulares de Turma (100%), num total de 169 questionários devolvidos (83.7%). Assim, a amostra total é de 169 indivíduos pertencentes à comunidade educativa do 1º CEB do Concelho de Pampilhosa da Serra.

---

<sup>17</sup> Cf. Anexo D “Inquérito por Questionário aos Alunos”

<sup>18</sup> Cf. Anexo B “Inquérito por Questionário aos Encarregados de Educação”

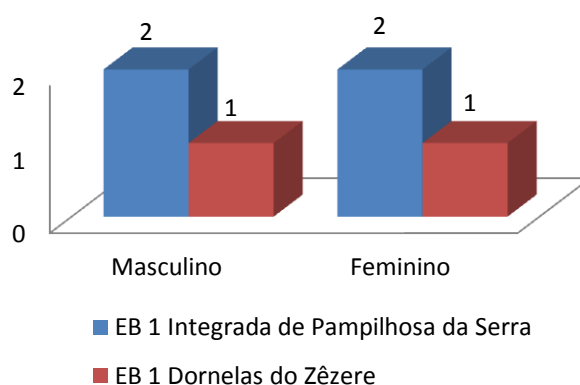
<sup>19</sup> Cf. Anexo C “Inquérito por Questionário aos Docentes Titulares de Turma”



### 1.5. Caracterização Sociodemográfica da Amostra

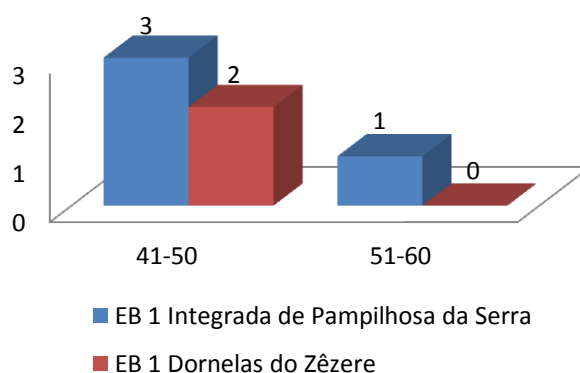
No gráfico 1 verifica-se que a distribuição dos Docentes Titulares de Turma em estudo, segundo o sexo é homogénea, sendo que o número de docentes do sexo feminino (3) é igual ao número de docentes do sexo masculino (3).

Gráfico 1 – Distribuição dos Docentes segundo o sexo



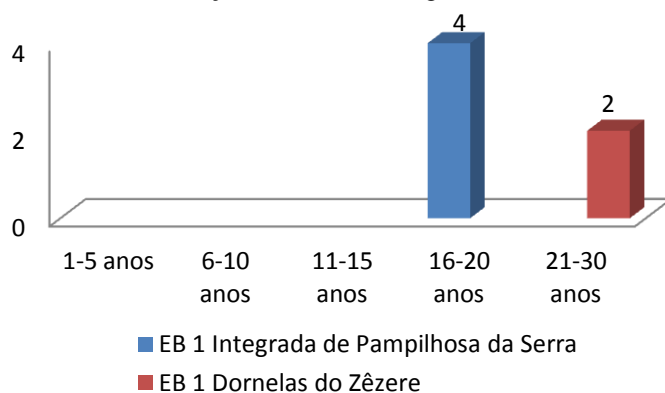
No que respeita à idade (Gráfico 2), observa-se que os professores com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos aparecem em maior número no estudo, seguindo-se o grupo etário dos 51 aos 60. De referir que não existem Docentes com idade igual ou inferior a 40 anos.

Gráfico 2 - Distribuição dos Docentes segundo a idade



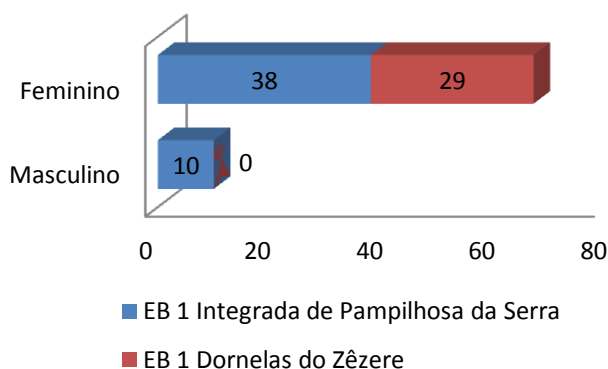
Na medida em que se trata de Docentes com idades superiores a 40 anos, importa referir os anos de serviço, reportando desta forma para os anos de experiência de ensino que possuem. No gráfico 3 surge a distribuição dos Docentes segundo os anos de serviço que têm, verificando-se que a maioria dos Docentes tem entre 16 e 20 anos de serviço.

Gráfico 3 – Distribuição dos Docentes segundo os anos de serviço



No que concerne aos Encarregados de Educação, verifica-se que a maioria dos Encarregados de Educação é do sexo feminino (87%), reportando para o envolvimento das mães nos assuntos referentes à educação.

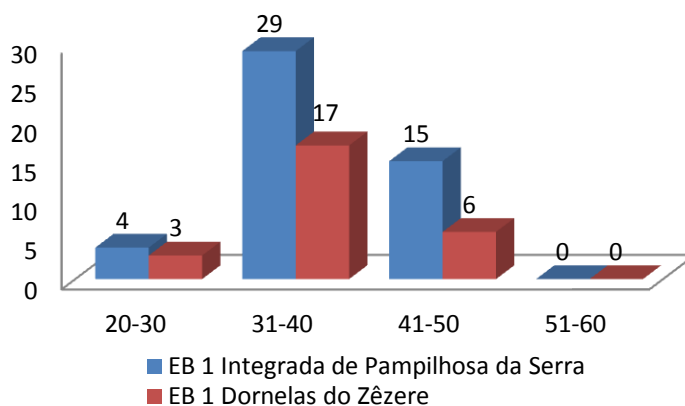
Gráfico 4 – Distribuição dos Encarregados de Educação segundo o sexo



A distribuição dos Encarregados de Educação por idades não é equitativa, mas existe uma clara incidência de Encarregados de Educação

com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos (62,2%), o que é representativo da tendência natural da sociedade relativamente à opção de ter filhos mais tarde do que outrora.

Gráfico 5 – Distribuição de Encarregados de Educação segundo a idade



Já a distribuição dos Encarregados de Educação, tendo em conta as habilitações académicas, revela uma característica do mundo rural, na medida em que se verifica que poucos são os que perseguem os estudos e ingressam no Ensino Superior. A maioria dos Encarregados de Educação tem habilitações ao nível do Ensino Secundário (47,3%), mas é representativo o número de Pais com habilitações ao nível do 3º e 2º Ciclos. A distribuição do número de filhos por Encarregado de Educação é, também, de alguma forma, representativa do meio onde estão inseridos, dado que contraria a tendência urbana de 1 filho por casal. No Concelho de Pampilhosa da Serra a maioria dos Encarregados de Educação de alunos do 1º CEB tem dois filhos (47,1%), sendo ainda representativo a quantidade de Encarregados de Educação com mais de 2 filhos.

Gráfico 6 – Distribuição de Encarregados de Educação segundo as Habilitações Académicas

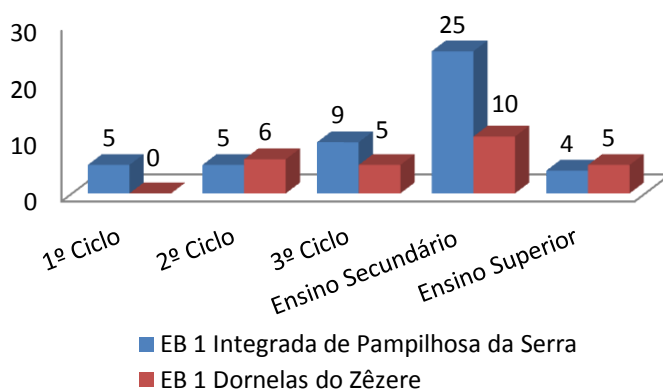
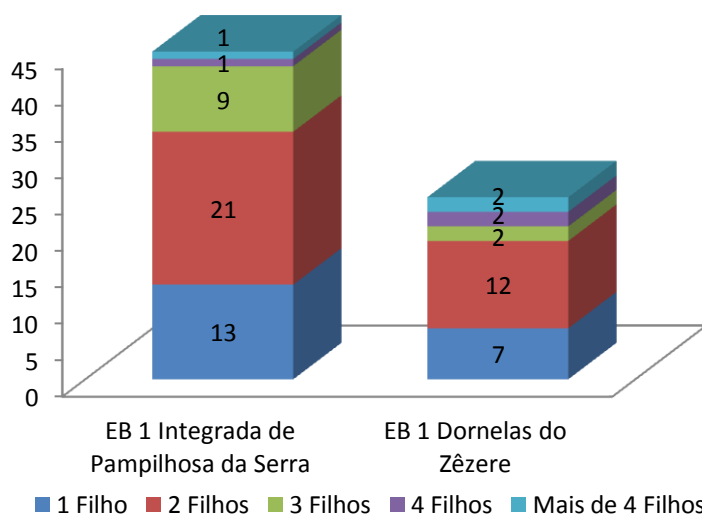


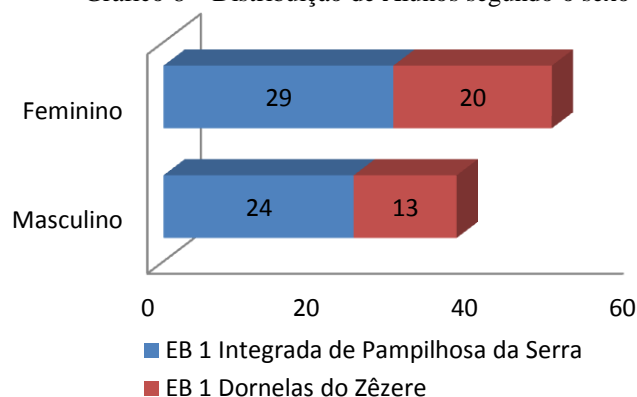
Gráfico 7 – Distribuição de Encarregados de Educação segundo o número de filhos



A tendência verificada no que se refere ao sexo dos Encarregados de Educação verifica-se, também, no que se refere aos alunos. Existe um maior número de alunos do sexo feminino no 1º CEB (57%).



Gráfico 8 – Distribuição de Alunos segundo o sexo



A distribuição de alunos segundo a idade surge no Gráfico 9 e representa alguma normalidade de acordo com o que seria expetável no que se refere ao panorama de idades no 1º CEB. Existem apenas 2 alunos já com 11 anos e, reportando para o Gráfico 10, existe ainda um baixo índice de reprovações (7%), o que se apresenta, numa primeira leitura, como um dado positivo.

Gráfico 9 – Distribuição de Alunos segundo a idade

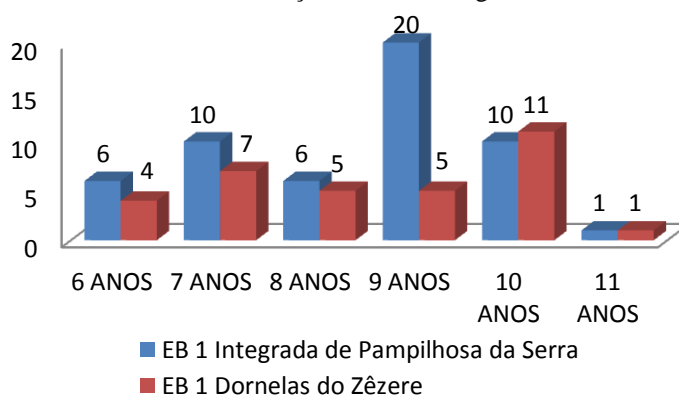
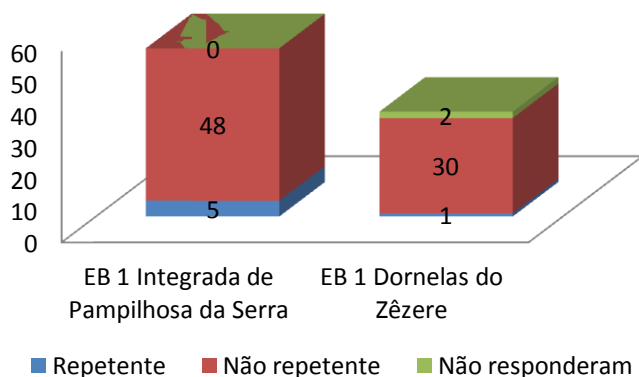
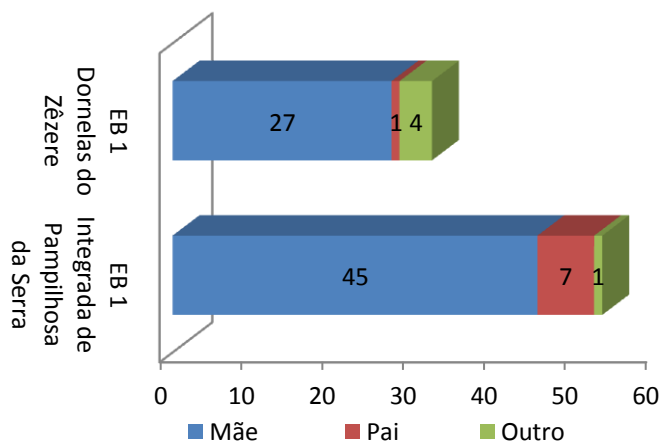


Gráfico 10 – Distribuição dos Alunos com uma ou mais reprovações no 1º CEB



A maioria dos alunos conta com as suas mães como Encarregadas de Educação (84,7%), o que reporta para o número de Encarregados de Educação do sexo feminino previamente analisado (Gráfico 4 – Distribuição dos Encarregados de Educação segundo o sexo).

Gráfico 11 – Distribuição dos Alunos tendo em conta o Encarregado de Educação



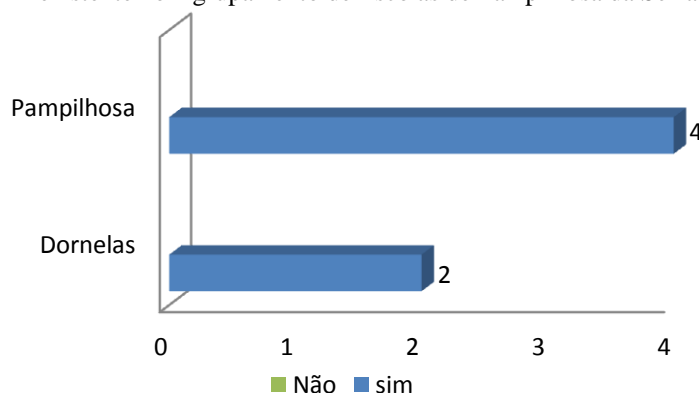
## CAPÍTULO VIII

### 1. Apresentação e análise dos resultados

#### 1.1. Considerações dos Docentes

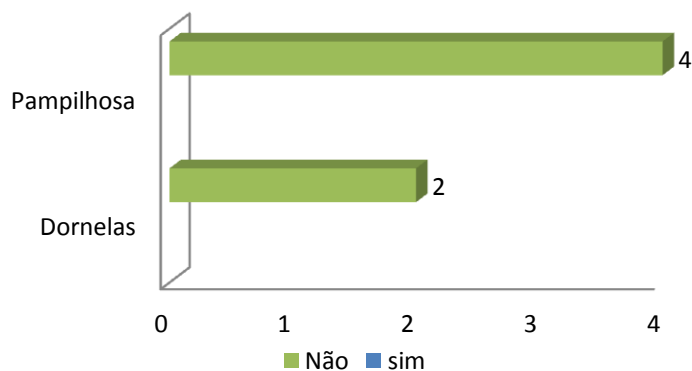
Dos 6 Docentes inquiridos, todos concordam com a oferta das AEC no Agrupamento de Escolas de Pampilhosa da Serra, apesar de nenhum dos 6 ter participado na escolha das mesmas<sup>20</sup>. Verifica-se, assim, que o pacote de atividades ALE, AFD e Ensino do Inglês é consensual junto de todos os Docentes, apesar de se verificar que existiriam outras atividades consideradas, também, importantes.

Gráfico 12 – Distribuição dos Docentes segundo a concordância com o Pacote de AEC existente no Agrupamento de Escolas de Pampilhosa da Serra



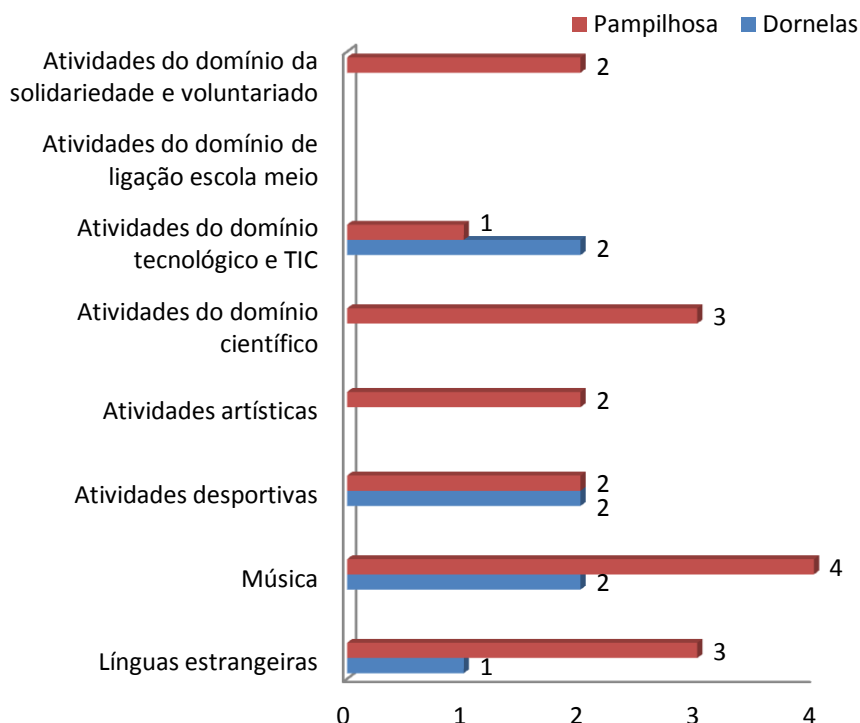
<sup>20</sup> Habitualmente os Docentes não são contemplados aquando destas escolhas, o que seria relevante, na medida em que já estão no AEPS há uns anos e conhecem os seus alunos melhor que ninguém, entendendo em pleno quais as AEC que se adequariam melhor.

Gráfico 13 – Distribuição dos Docentes segundo a sua participação na escolha do pacote de AEC



Considerando o que está previsto na Legislação (Despacho n.º: 14460/2008, de 26 de Maio), no que se refere às AEC, 6 Docentes consideraram que seria importante o Ensino da Música existir como oferta, seguindo-se o Ensino de Outra Língua Estrangeira e Outras Atividades que incidam no Domínio Desportivo.

Gráfico 14 – Distribuição dos Docentes de acordo com as AEC que considerariam importante existir como oferta no AEPS

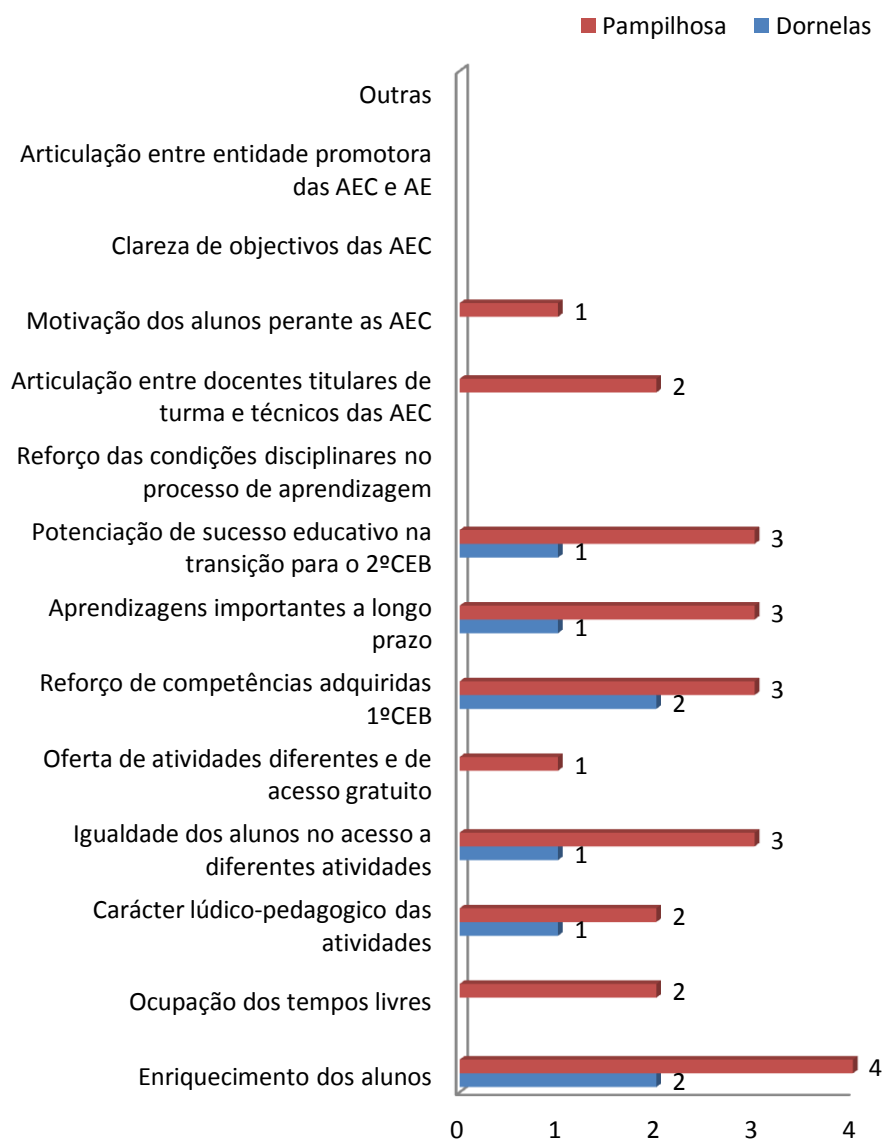


Na opinião dos Docentes, a justificação para a oferta do pacote de AEC encontrado no Concelho revela-se, essencialmente, ao nível da sua contribuição para o enriquecimento global dos alunos (6 Docentes) e ao nível do reforço de competências adquiridas ao longo do 1º CEB (5 Docentes). No entanto, é ainda reconhecido pelos mesmos que a oferta das AEC no AEPS é justificada pela igualdade dos alunos no acesso a diferentes atividades (4 Docentes), o que acaba por ser um dado interessante para análise, na medida em que sendo o Concelho uma área de interior acaba por ser, também, marcado pela inexistência de oferta educativas não formais como sejam, a título de exemplo, o Ensino de Inglês. Não fosse esta uma oferta das AEC na Escola, os alunos não teriam possibilidade de frequentar esta atividade de nenhuma outra forma senão

deslocando-se para Concelhos periféricos, tornando-se um transtorno seja ao nível de tempo de deslocações como ao nível de despesas associadas.

Outras das justificações encontradas pelos Docentes para a oferta existente incide na facilitação de aprendizagens importantes a longo prazo e na potenciação de sucesso educativo na transição para o 2 CEB (4 Docentes respetivamente). Retira-se daqui a valorização das AEC como fator educativo importante para os alunos, na opinião destes Docentes. Surgem ainda resultados no que se refere ao caráter lúdico-pedagógico das atividades desenvolvidas (3 docentes); articulação entre Docentes Titulares de Turma e Técnicos das AEC e Ocupação de Tempos Livres (2 Docentes respetivamente); oferta de atividades diferentes e de acesso gratuito (1 Docente); e motivação dos alunos perante as AEC (1 Docente).

Gráfico 15 – Distribuição de Docentes segundo a justificação para a oferta de AEC no AEPS



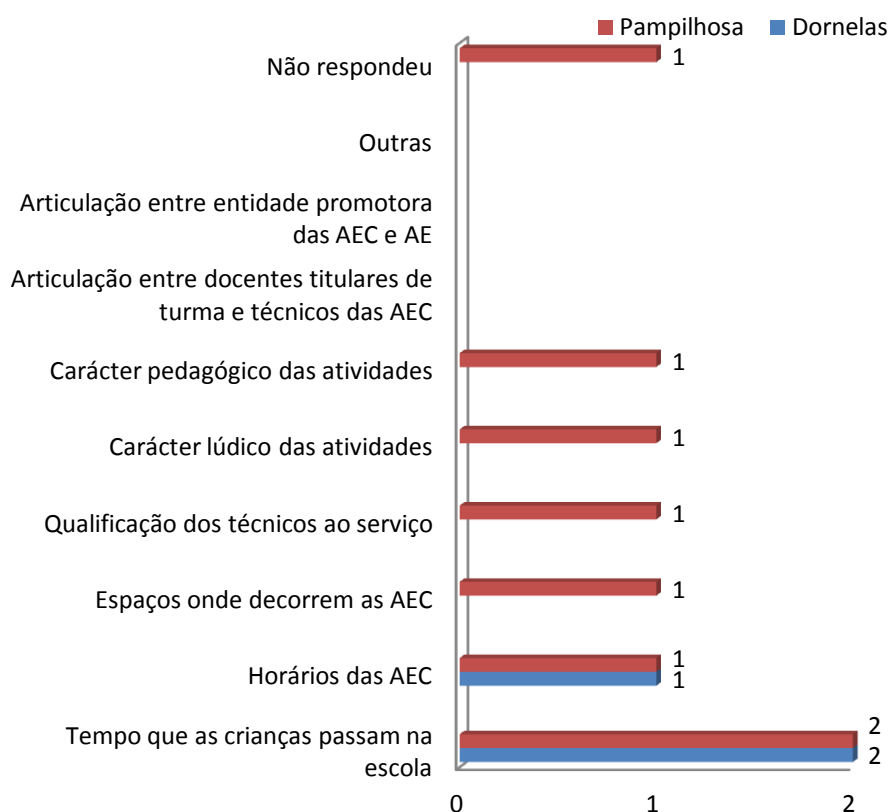
Todos os Docentes responderam à questão relacionada com possibilidades de melhoria na oferta e execução de AEC na Escola, apontando como situação a melhorar a quantidade de tempo que as crianças passam na Escola (4 Docentes). Isto leva a crer que o conceito de “Escola a Tempo Inteiro” não é consensual para todos. Alguns Docentes apontaram

ainda os horários das AEC (2 Docentes) como fator passível de ser melhorado, o que pode estar relacionado com o facto de, no AEPS, haver flexibilização de horário desde há já alguns anos, justificada pela escassez de recursos humanos ao serviço nas AEC e pela distância que marca as duas EB1 existentes no Concelho (45 km).

Outras respostas a assinalar foram os espaços onde decorrem as AEC – à exceção da AFD todas as outras AEC acontecem nas salas de aula das respetivas turmas; as qualificações dos técnicos ao serviço - no ano letivo 2012-2013 assistiu-se à entrada de novos recursos humanos para tentar contornar as questões mais prementes de horários, anteriormente referidas, mas estes não detinham habilitações específicas para a docência, nem detinham habilitações específicas nas áreas das AEC que estavam a lecionar; o caráter lúdico das atividades; e o caráter lúdico-pedagógico das atividades - 1 Docente respetivamente. Existiu ainda um Docente que não respondeu a esta questão, podendo considerar-se, portanto, que não encontrou possibilidades de melhoria dignas de nota.



Gráfico 16 – Distribuição de Docentes segundo os fatores que consideram passíveis de ser melhorados na oferta e execução das AEC no AEPS



Todos os Docentes consideram haver interdisciplinaridade entre o Programa do 1º CEB e as AEC (6 Docentes), o que pode estar relacionado com os bons níveis de articulação entre os Docentes Titulares de Turma e os Técnicos das AEC, revelados no Gráfico 15 – Distribuição de Docentes segundo a justificação para a oferta de AEC no AEPS. À pergunta referente a como se revela esta interdisciplinaridade destaca-se a comemoração de épocas festivas (6 Docentes) e a realização conjunta de trabalhos (6 Docentes), seguindo-se as atividades festivas no final de cada período (5 Docentes), o reforço de regras de comportamento junto

dos alunos (5 Docentes), e a execução de atividades cuja temática permite a colaboração das AEC (5 Docentes). Surgem ainda 4 respostas que apontam para a planificação conjunta de atividades cuja temática permite a colaboração das AEC, não se registando por parte dos Docentes outros elementos dignos de nota, em que se revele essa interdisciplinaridade.

Gráfico 17 – Distribuição de Docentes segundo as suas considerações relativamente à interdisciplinaridade entre o Programa do 1º CEB e as AEC

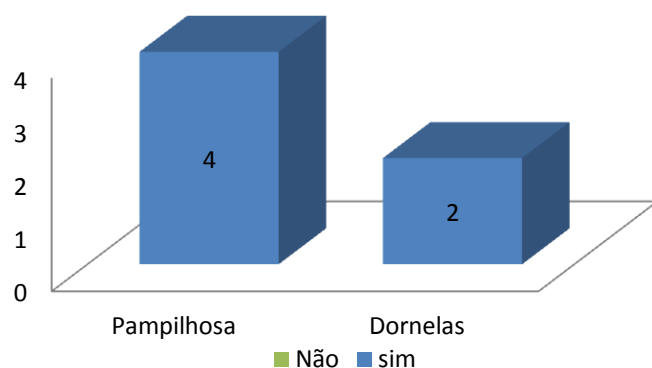
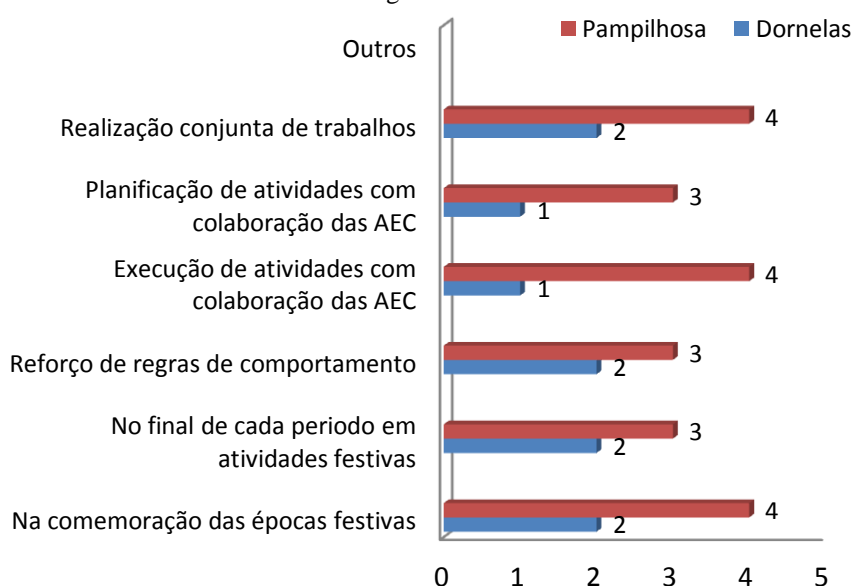


Gráfico 18 – Distribuição de Docentes segundo a forma como se revela a interdisciplinaridade entre o Programa do 1º CEB e as AEC



No que se refere às considerações dos Docentes relativamente à evolução dos alunos que têm AEC, todos afirmaram que a mesma existia (6 Docentes), isto é, todos reconheceram que as AEC têm um reflexo na evolução dos alunos. Esse reflexo denota-se a variados níveis, mas existe uma incidência no sucesso educativo (6 Docentes). Dois Docentes consideraram que este reflexo se verifica ao nível da motivação, 1 Docente considera que o reflexo é ao nível do comportamento e 1 outro Docente reconhece esse reflexo ao nível da concentração. Não houve registo de outros elementos através dos quais se verifique esse reflexo na evolução dos alunos.

Gráfico 19 – Distribuição de Docentes segundo as suas considerações acerca do reflexo das AEC na evolução dos alunos

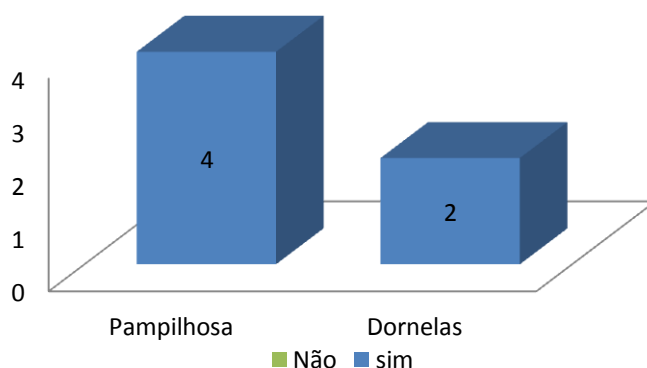
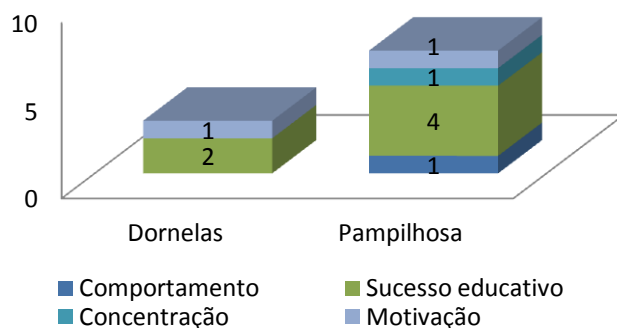
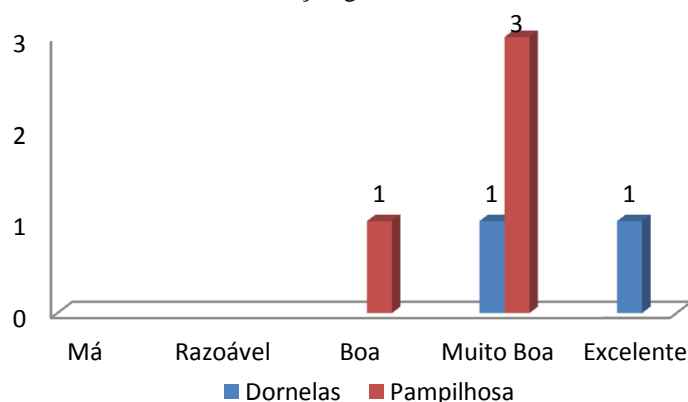


Gráfico 20 – Distribuição de Docentes segundo as suas considerações acerca de como se verifica o reflexo das AEC na evolução dos alunos



Na avaliação geral feita pelos Docentes relativamente às AEC no AEPS verificam-se níveis de satisfação elevados, na medida em que 1 Docente avaliou as mesmas com Excelente, 4 Docentes com Muito Bom e 1 Docente com Bom.

Gráfico 21 – Avaliação geral dos Docentes às AEC



Em síntese, os Docentes reconhecem a importância das AEC a vários níveis, reconhecendo ainda que o processo de execução é positivo, apesar de verificarem possibilidades de melhorias no mesmo, seja ao nível do tempo passado na escola ou ao nível dos espaços.

## **1.2. Considerações dos Encarregados de Educação**

À semelhança do que havia sido feito junto dos Docentes Titulares de Turma, tentou perceber-se junto dos Encarregados de Educação se os mesmos concordavam com a oferta de AEC existente no AEPS. Todos os Encarregados de Educação que responderam ao inquérito, a par de todos os Docentes, concordam com a oferta existente, mas, ao contrário do que o que se verificou com estes últimos, alguns Encarregados de Educação assumem ter tido participação na escolha das mesmas.

Na medida em que a oferta das AEC foi definida pela Entidade Promotora (Câmara Municipal), infere-se que os Encarregados de Educação possam ter depreendido da pergunta que se pretendia saber se lhes tinha sido dada possibilidade de escolha na inscrição nas AEC (o que é procedimento comum, na medida em que são os Encarregados de Educação que decidem quais as AEC que os seus Educandos vão frequentar).

O que se pretendia com a questão em causa era analisar a forma como as AEC teriam sido definidas, averiguando se os Encarregados de Educação teriam ou não sido questionados acerca do que entenderiam como adequado para os seus Educandos. A partir da observação direta participante pôde chegar-se à conclusão de que estes não teriam tido qualquer tipo de participação na escolha das AEC, mas os dados do inquérito revelam o contrário, sendo estes que, seguidamente, se apresentam.

Gráfico 22 – Distribuição dos Encarregados de Educação segundo a concordância com o Pacote de AEC existente no Agrupamento de Escolas de Pampilhosa da Serra

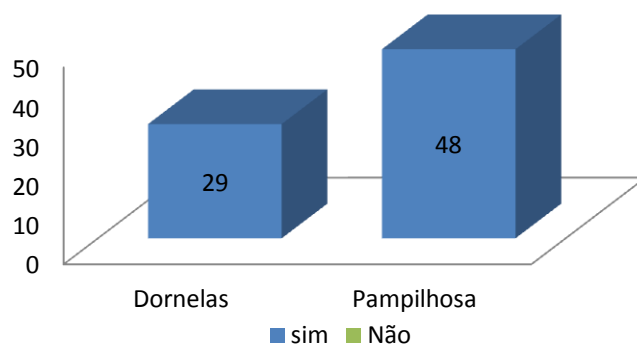
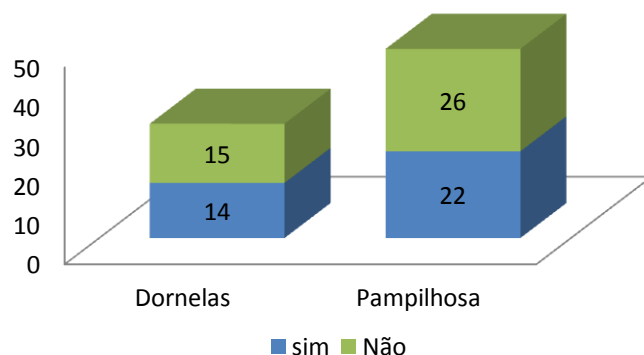


Gráfico 23 – Distribuição de Encarregados de Educação segundo a sua participação na escolha do pacote de AEC



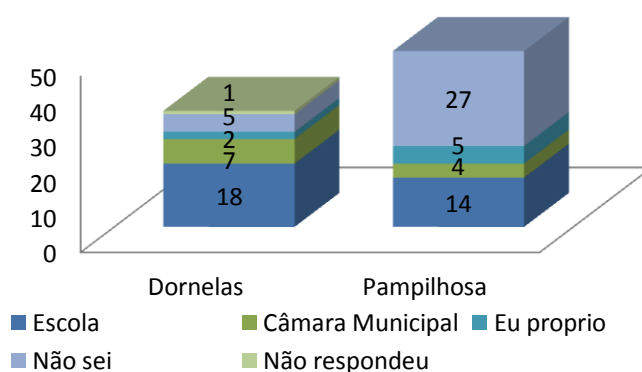
A percentagem de Encarregados de Educação que assume ter tido participação na escolha das AEC é assim relevante - 46,8%, mas tentou perceber-se, também, se havia conhecimento acerca do processo de escolha das AEC, nomeadamente, tentando entender se havia perceção relativamente a quem fazia essas escolhas. Os dados permitem concluir que há perceção, por parte de alguns Encarregados de Educação, de que é a Câmara Municipal a assumir esse papel - 13,3%, mas a maioria assume, erradamente, ser a Escola a tomar essa decisão - 38,6%, retirando-se

daqui que há um certo desconhecimento relativamente às questões respeitantes às AEC.

Quadro 1 - Distribuição dos Encarregados de Educação segundo quem consideram escolher as AEC que existem como oferta no AEPS

	Frequência		%
	Dornelas	Pampilhosa	
<b>Escola</b>	18	14	38,6
<b>Não sei</b>	5	27	38,6
<b>Câmara Municipal</b>	7	4	13,3
<b>Eu próprio</b>	2	5	8,4
<b>Não respondeu</b>	1	0	1,2

Gráfico 24 – Distribuição dos Encarregados de Educação segundo quem consideram escolher as AEC que existem como oferta no AEPS



Os dados referentes à AEC frequentadas pelos Educandos dos Encarregados de Educação questionados apontam para uma frequência quase total de todas as AEC - 99,3%, sendo que apenas 2 Educandos do 4º ano da EB Integrada de Pampilhosa da Serra não frequentam a ALE - 0,6%, tendo apenas 1 dos inquiridos respondido ao porquê e referido que o educando em causa não gosta da ALE.

Quadro 2 - Distribuição das AEC frequentadas pelos Educandos

	Frequência		%
	Dornelas	Pampilhosa	
<b>EI</b>	29	48	26,4
<b>AFD</b>	27	48	25,7
<b>ALE</b>	27	43	24,0
<b>AE</b>	28	42	24,0

Gráfico 25 – Distribuição das AEC frequentadas pelos Educandos

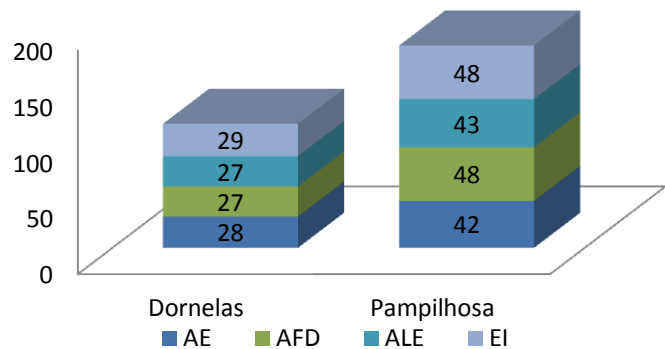
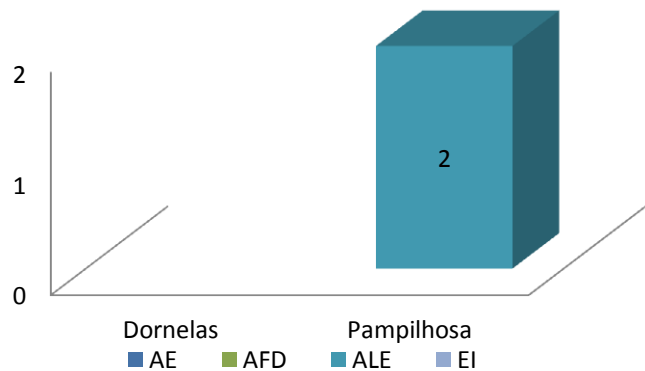


Gráfico 26 – Distribuição das AEC nas quais os Educandos não participam



No que se refere às razões pelas quais os Encarregados de Educação inscrevem os seus educandos nas AEC, surgem com maior incidência respostas associadas à sua contribuição para o enriquecimento global - 17,9% - e o reforço de competências e conhecimentos adquiridos ao lon-



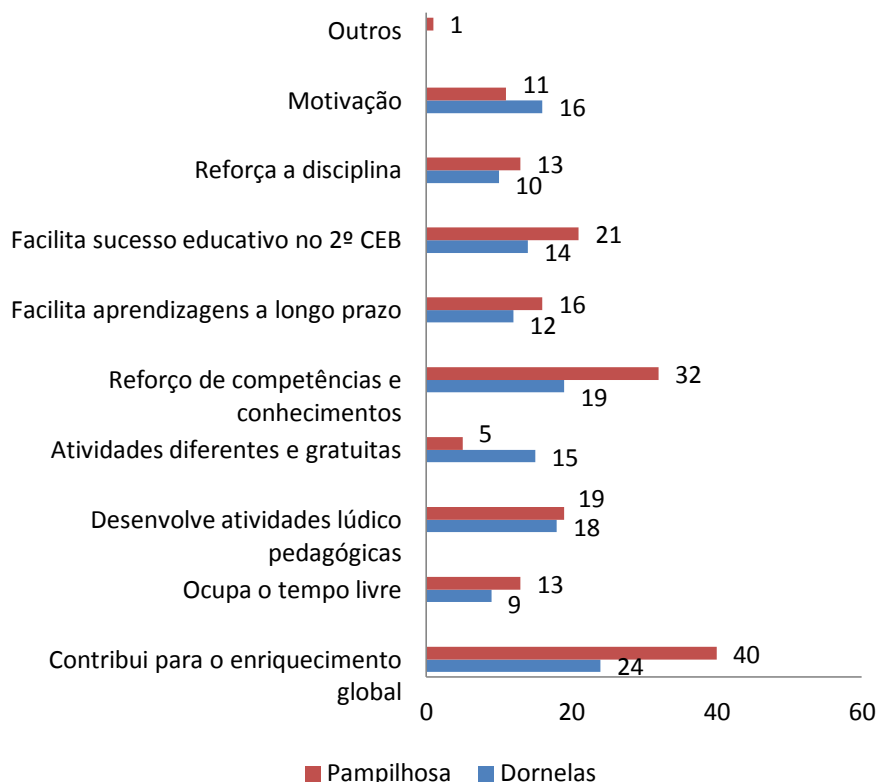
go do 1º CEB - 16,8%. É ainda relevante o número de Encarregados de Educação que valoriza o facto de as AEC facilitarem o sucesso educativo na transição para o 2º CEB - 12,0% e que percecionam as AEC como atividades onde são desenvolvidas dinâmicas de carácter lúdico-pedagógico - 13,1%, e que facilitam aprendizagens importantes a longo prazo - 9,2%. Não deixa de ser digno de nota, no entanto, que um número significativo de Encarregados de Educação refira que os seus Educandos frequentam as AEC porque estas ocupam o tempo livre dos mesmos - 7,1%.

Outros fatores relevantes para estes Encarregados de Educação surgem associados ao reforço da disciplina - 7,9% e à motivação - 9,0%, sendo pouco representativo o número de Encarregados de Educação que considera importante o facto de as AEC serem uma oferta de atividades diferentes e de acesso gratuito - 6,7%, e não assumindo representação sequer o único Encarregado de Educação que assinalou outras razões para o seu educando frequentar as AEC tendo referido que a outra razão é “Sim”.

Quadro 3 - Distribuição dos Encarregados de Educação segundo a razão pela qual os seus Educandos frequentam as AEC

	Frequência		%
	Dornelas	Pampilhosa	
<b>Contribui para o enriquecimento global</b>	24	40	17,9
<b>Reforço de competências e conhecimentos</b>	19	32	16,8
<b>Desenvolve atividades lúdico-pedagógicas</b>	18	19	13,1
<b>Facilita sucesso educativo no 2º CEB</b>	14	21	12,0
<b>Facilita aprendizagens a longo prazo</b>	12	16	9,2
<b>Motivação</b>	16	11	9,0
<b>Reforça a disciplina</b>	10	13	7,9
<b>Ocupa o tempo livre</b>	9	13	7,1
<b>Atividades diferentes e gratuitas</b>	15	5	6,7
<b>Outros</b>	0	1	0,3

Gráfico 27 – Distribuição dos Encarregados de Educação segundo a razão pela qual os seus Educandos frequentam as AEC



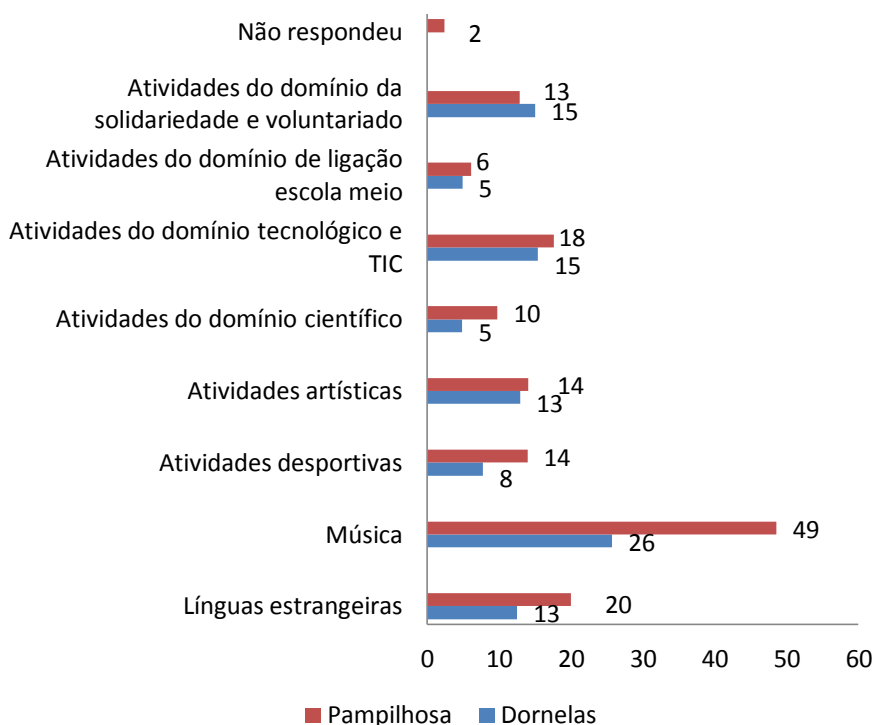
Apesar de a totalidade dos Encarregados de Educação do Concelho de Pampilhosa da Serra concordar com a oferta das AEC (Gráfico 22) a larga maioria respondeu à questão relacionada com outras AEC que gostariam que existissem na Escola e a resposta que reúne maior consenso é a do Ensino de Música - 30,4%, seguida de outras Atividades que incidam no domínio tecnológico e das Tecnologias da Informação e Comunicação - 13,5% e do Ensino de outras Línguas Estrangeiras - 13,3%. As respostas associadas a outras Atividades Artísticas - 11,0%, Atividades que incidam no domínio da solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação - 11,4%, são, igualmente, dignas de registo. Os Encarregados de Educação consideraram, ainda, importante

existir outras Atividades Desportivas - 8,9%, Atividades do domínio científico - 6,0%, e Atividades que incidam no domínio de ligação da escola com o meio - 4,5%. Apenas 2 Encarregados de Educação não responderam assumindo-se, infere-se, plenamente satisfeitos com a oferta existente.

Quadro 4 - Distribuição dos Encarregados de Educação de acordo com as AEC que considerariam importante existir como oferta no AEPS para os seus Educandos

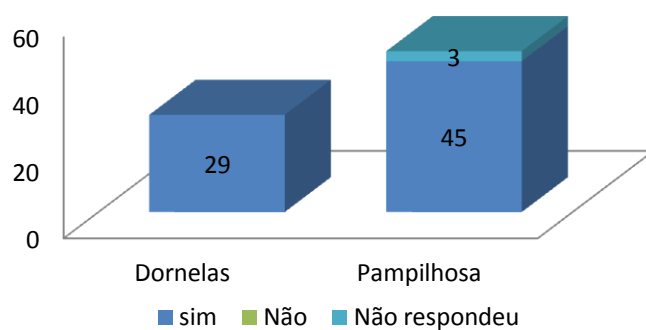
	Frequência		%
	Dornelas	Pampilhosa	
<b>Música</b>	18	34	30,4
<b>Atividades do domínio tecnológico e TIC</b>	14	16	13,5
<b>Línguas estrangeiras</b>	10	16	13,3
<b>Atividades do domínio da solidariedade e voluntariado</b>	14	12	11,4
<b>Atividades artísticas</b>	11	12	11,0
<b>Atividades desportivas</b>	5	9	8,9
<b>Atividades do domínio científico</b>	4	8	6,0
<b>Atividades do domínio de ligação escola meio</b>	4	5	4,5
<b>Não respondeu</b>	0	2	1,0

Gráfico 28 - Distribuição dos Encarregados de Educação de acordo com as AEC que considerariam importante existir como oferta no AEPS para os seus Educandos



A quase totalidade dos Encarregados de Educação que responderam ao inquérito consideram que as AEC são, de facto, importantes para os seus educandos - 96,1%, sendo que a maioria reconhece esta importância já que considera que com as AEC os seus educandos obtêm melhores resultados na Escola - 32,2% - e revelam, ainda, mais interesse - 31,4%. É significativo, ainda, o número de Encarregados de Educação que aponta o comportamento - 9,9% - e os níveis de atenção - 14,0% como fatores importantes da frequência das AEC. De entre outros aspetos considerados importantes, e registados pelos Encarregados de Educação, assinalam-se o enriquecimento global, a motivação acrescida, o estímulo às aptidões e o facto de ser uma importante parte do ensino.

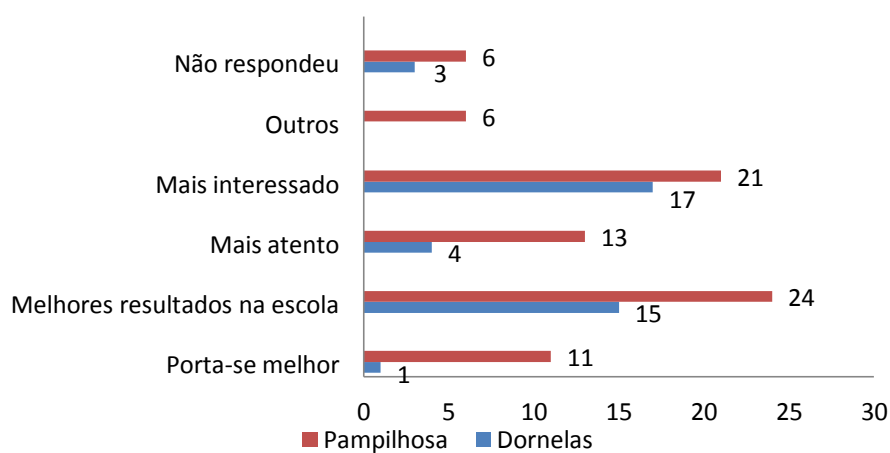
Gráfico 29 – Distribuição dos Encarregados de Educação segundo a importância das AEC para os seus Educandos



Quadro 5 - Distribuição dos Encarregados de Educação segundo a justificação para a importância da frequência das AEC

	Frequência		%
	Dornelas	Pampilhosa	
<b>Melhores resultados na escola</b>	15	24	32,2
<b>Mais interessado</b>	17	21	31,4
<b>Mais atento</b>	4	13	14,0
<b>Porta-se melhor</b>	1	11	9,9
<b>Não respondeu</b>	3	6	7,4
<b>Outros</b>	0	6	5,0

Gráfico 30 – Distribuição dos Encarregados de Educação segundo a justificação para a importância da frequência das AEC



A importância que os Encarregados de Educação reconhecem às AEC poderá de alguma forma estar relacionada com o tipo de atividades que os seus Educandos mais gostam de fazer durante esse período. Sendo atividades essencialmente lúdicas, remetem para o fator motivação como motor do desenvolvimento de competências numa base de aprendizagem não formal e incidente em vários domínios.

As atividades que os educandos dos Encarregados de Educação inquiridos mais gostam de fazer são: jogos - 13,4%; aprender coisas novas - 11,9%; trabalhos com o computador - 9,5%, pintar - 8,9%; ler e ouvir histórias - 7,7%; e desenhar - 7,4%. Seguem-se atividades tais como: cantar - 7,1%; trabalhos de grupo e trabalhos de expressão plástica - 5,9% respetivamente; correr - 6,5%; dançar - 5,3%; e estudar - 5%. Existe ainda uma percentagem de educandos que gosta de todas as atividades de um modo geral - 3% e 2 Encarregados de Educação cujos educandos gostam de outras atividades, referindo especificamente a Música e o Desporto. Seis Encarregados de Educação não responderam, podendo isto ser indicador do desconhecimento do tipo de atividades que os seus educandos levam a cabo nas AEC.

Quadro 6 - Distribuição das atividades que os Educandos mais gostam de fazer, segundo os Encarregados de Educação

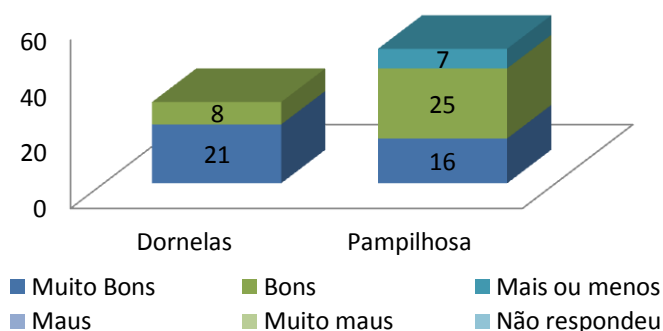
	Frequência		%
	Dornelas	Pampilhosa	
<b>Jogos</b>	16	29	13,4
<b>Aprender coisas novas</b>	19	21	11,9
<b>Trabalhar com o computador</b>	9	23	9,5
<b>Pintar</b>	11	19	8,9
<b>Ler e ouvir histórias</b>	8	18	7,7
<b>Desenhar</b>	8	17	7,4
<b>Cantar</b>	10	14	7,1
<b>Correr</b>	8	14	6,5
<b>Trabalhos de grupo</b>	7	13	5,9
<b>Trabalhos de expressão plástica</b>	7	13	5,9
<b>Dançar</b>	8	10	5,3
<b>Estudar</b>	8	9	5,0
<b>Todas as atividades</b>	2	8	3,0
<b>Não respondeu</b>	2	4	1,8
<b>Outras</b>	0	2	0,6

Gráfico 31 - Distribuição das atividades que os Educandos mais gostam de fazer, segundo os Encarregados de Educação



No que se refere aos espaços onde decorrem as AEC a maioria dos inquiridos considera que os espaços são muito bons - 48,1%, existindo uma percentagem significativa que considera os mesmos bons - 42,9% - e alguns Encarregados de Educação que acham os espaços mais ou menos - 9,1%. De assinalar que nenhum considera os espaços maus ou muito maus.

Gráfico 32 – Distribuição dos Encarregados segundo a sua opinião acerca dos espaços onde decorrem as AEC



Os Encarregados de Educação assumem, na sua maioria - 58,4% - questionar os seus educandos acerca de como correram as AEC, o que revela importantes níveis de envolvimento parental. A maioria dos Encarregados de Educação assume, igualmente, embora nem sempre, questionar os Professores Titulares de Turma acerca das questões relacionadas com as AEC - 66,2%, o que é representativo da comunicação entre o meio familiar e o meio escolar como aposta ganha na busca por sucesso como referido no capítulo IV do presente trabalho.

Esta comunicação assume-se como importante, mas salvaguarda-se a importância de que a mesma seja sob a forma de um registo positivo, tentando que não se transmitam apenas os problemas (muitas vezes rela-



cionados com aspetos comportamentais), mas, também, os aspetos positivos da frequência das AEC (motivação;...).

Gráfico 33 – Distribuição dos Encarregados de Educação segundo questionamento aos seus Educandos acerca das AEC

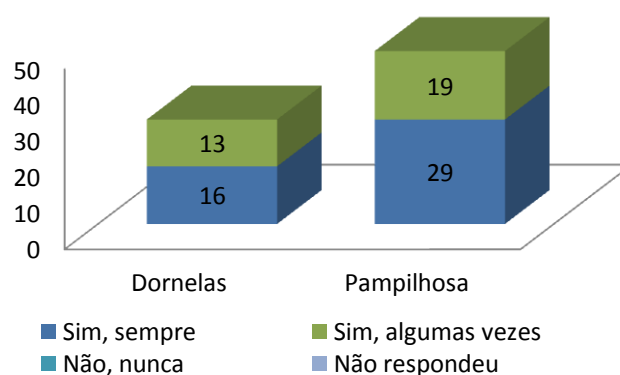
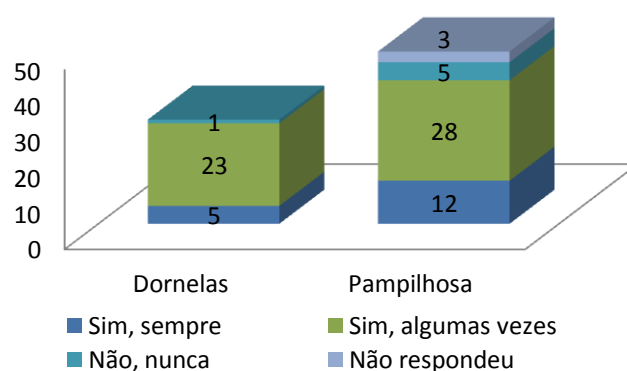


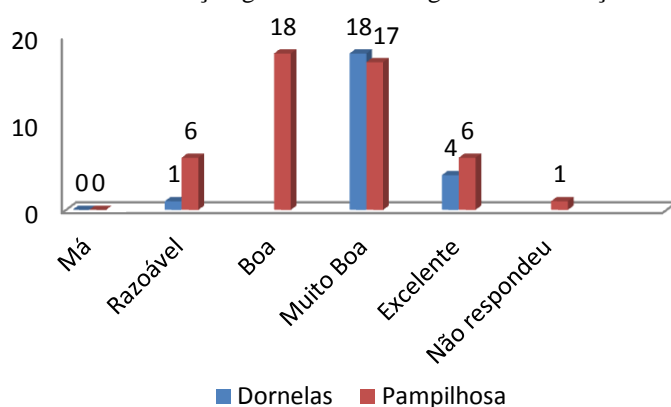
Gráfico 34 - Distribuição dos Encarregados de Educação segundo questionamento aos Professores Titulares de Turma acerca das AEC



Apesar de a avaliação geral que os Encarregados de Educação fazem das AEC ser, na generalidade, Muito Boa - 49,3%, a verdade é a maioria considera haver aspetos passíveis de serem melhorados. A resposta que se destaca refere-se à necessidade de existência de um horário de atendimento aos Encarregados de Educação exclusivo das AEC -

14,9%, possibilitando, talvez, que estes resolvam as questões associadas junto dos responsáveis pelas AEC e não apenas junto dos Professores Titulares de Turma. Todavia, destacam-se outros aspetos que os Encarregados de Educação gostariam de ver melhorados. Nomeadamente, a diversificação de atividades - 12,7%; a diminuição do tempo que as crianças passam na Escola - 11,9%, a existência de horários de AEC apenas de tarde - 11,2%<sup>21</sup>; e conteúdos mais semelhantes aos que o Professor Titular leciona - 10,4%.

Gráfico 35 – Avaliação geral dos Encarregados de Educação às AEC

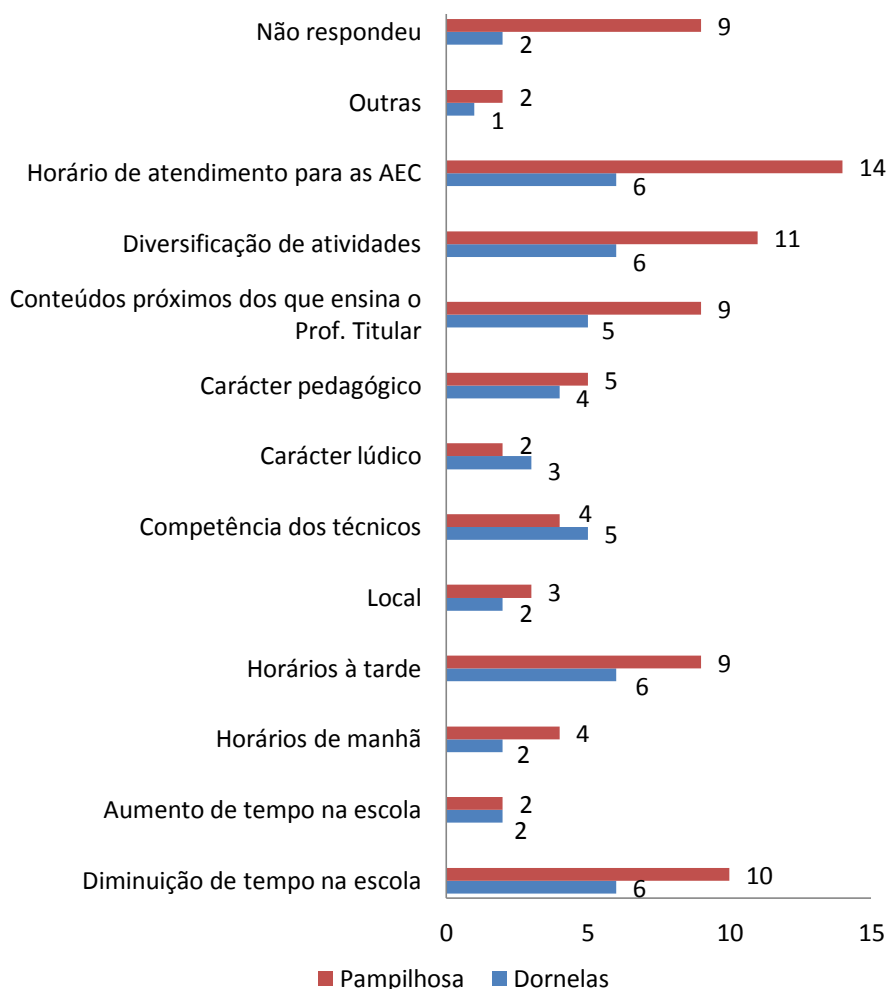


<sup>21</sup> Algo que não acontece na EB Integrada de Pampilhosa da Serra, onde o Ensino de Inglês ocorre no período das 9h00 às 10h30, dado que a única Técnica ao serviço dá também aulas na outra Escola do Concelho, EB1 de Dornelas do Zêzere, que dista 45 quilómetros da Escola da Pampilhosa

Quadro 7 - Distribuição dos Encarregados de Educação de acordo com o que gostariam de ver melhorado nas AEC

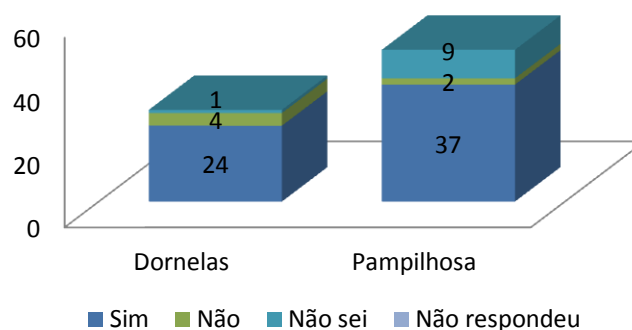
	Frequência		%
	Dornelas	Pampilhosa	
<b>Horário de atendimento para as AEC</b>	6	14	14,9
<b>Diversificação de atividades</b>	6	11	12,7
<b>Diminuição de tempo na escola</b>	6	10	11,9
<b>Horários à tarde</b>	6	9	11,2
<b>Conteúdos próximos do ensino Prof. Titular</b>	5	9	10,4
<b>Não respondeu</b>	2	9	8,2
<b>Competência dos técnicos</b>	5	4	6,7
<b>Carácter pedagógico</b>	4	5	6,7
<b>Horários de manhã</b>	2	4	4,5
<b>Local</b>	2	3	3,7
<b>Carácter lúdico</b>	3	2	3,7
<b>Aumento de tempo na escola</b>	2	2	3,0
<b>Outras</b>	1	2	2,2

Gráfico 36 – Distribuição dos Encarregados de Educação de acordo com o que gostariam de ver melhorado nas AEC



Apesar das questões a melhorar existe a percepção generalizada dos Encarregados de Educação de que as AEC vão ajudar os seus educandos a ter melhores notas quando estes fizerem a transição para o 2º CEB. 61 Encarregados de Educação acham que as AEC vão ajudar - 79,2% - e apenas 6 consideram que não - 7,8%. 10 Encarregados de Educação não se sentem seguros o suficiente para se pronunciar sobre a questão e afirmam não saber - 13%.

Gráfico 37 – Distribuição de Encarregados de Educação segundo a sua percepção se as AEC vão ajudar os Educando na transição para o 2º CEB



Em jeito de síntese, é possível aferir, a partir da análise dos dados, que, na generalidade, os Encarregados de Educação das crianças do 1º CEB do Concelho de Pampilhosa da Serra consideram as AEC como importantes, valorizando o seu carácter lúdico-pedagógico. Todavia, à semelhança dos Docentes Titulares de Turma, também estes têm uma palavra a dizer no que concerne a melhorias no processo, nomeadamente no que se refere à necessidade de estabelecer uma maior proximidade com os Dinamizadores das AEC, criando para isso horários de atendimento específicos, e à necessidade de diversificação de atividades.



### 1.3. Considerações dos Alunos

A quase totalidade dos alunos inquiridos do Agrupamento de Escolas de Pampilhosa da Serra (83 alunos) afirma participar em todas as AEC - 96,5%. Apenas 3 alunos matriculados na EB1 Integrada de Pampilhosa da Serra não participam em todas as AEC, sendo que 2 não estão inscritos na ALE e 1 não está inscrito no Ensino de Inglês. Nenhum dos alunos justificou a sua não participação na AEC referida.

Gráfico 38 – Distribuição dos Alunos mediante a sua participação nas AEC existentes na Escola

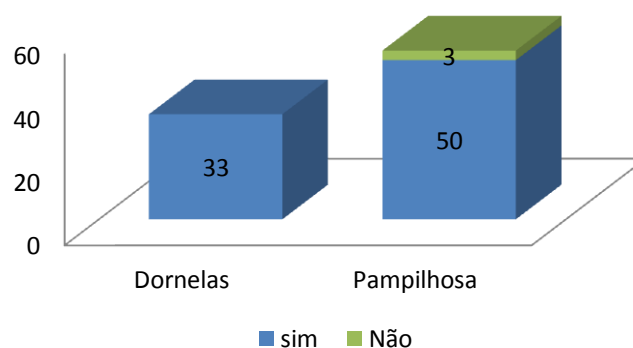
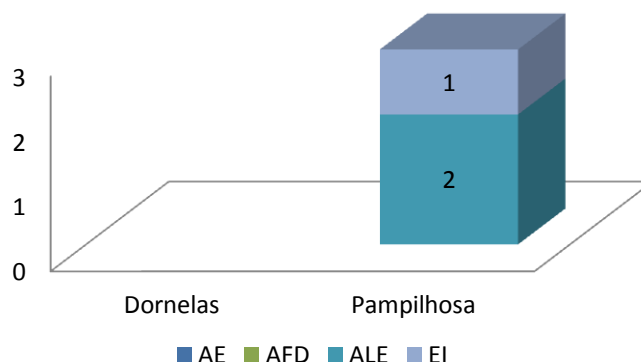


Gráfico 39 – Distribuição dos Alunos de acordo com as AEC nas quais não participam

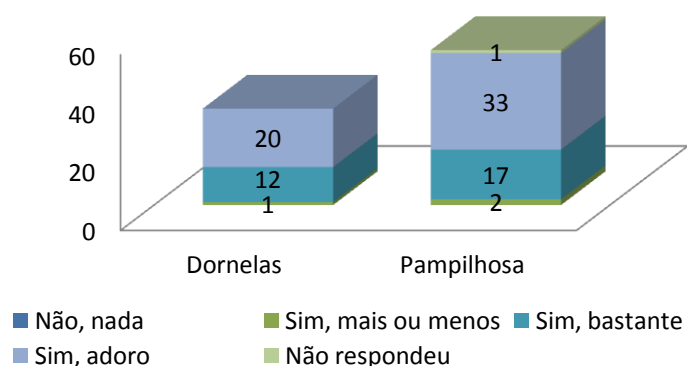


Os alunos, na sua generalidade, gostam das AEC, apesar de nenhum dar as suas motivações para o efeito quando questionados. 53 alunos revelam adorar as AEC - 61,6%, 29 alunos gostam bastante -

33,7% e 3 alunos gostam mais ou menos revelando apenas um gostar ao nível satisfatório - 3,5%. Apenas 1 aluno não respondeu.

O facto de estes alunos gostarem das AEC é de importância fulcral, pois será a sua motivação para estas atividades que os levará a retirar delas todos os benefícios que comportam ao estarem associadas a um contexto de aprendizagens não formais com tónica no lazer como forma de desenvolvimento de competências várias.

Gráfico 40 – Distribuição dos Alunos de acordo com o seu gosto pelas AEC



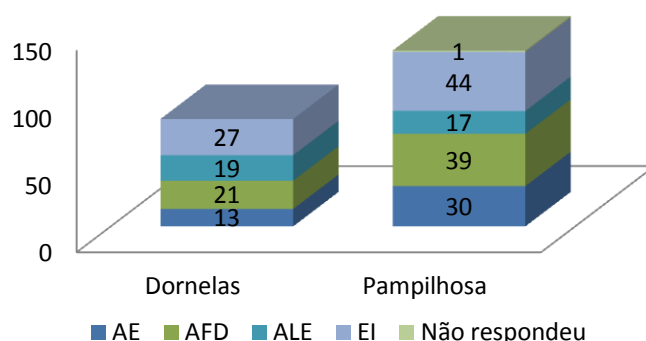
De entre as AEC favoritas destes alunos assumem lugar de destaque o Ensino de Inglês referido por 71 alunos - 33,6%, a Atividade Física e Desportiva com 60 alunos - 28,4%, o Apoio ao Estudo com 43 alunos - 20,4% e a ALE com 36 alunos - 17,1%. Estes dados não deixam de ser dignos de nota, na medida em que duas das disciplinas que estes alunos continuarão a ter na sua prossecução de estudos para o 2º CEB são duas das suas favoritas e para as quais já estão, de antemão, motivados, podendo isto vir a ter um reflexo positivo nas notas.



Quadro 8 - Distribuição dos Alunos segundo as suas AEC favoritas

	Frequência		%
	Dornelas	Pampilhosa	
<b>EI</b>	27	44	33,6
<b>AFD</b>	21	39	28,4
<b>AE</b>	13	30	20,4
<b>ALE</b>	19	17	17,1
<b>Não respondeu</b>	0	1	0,5

Gráfico 41 – Distribuição dos Alunos segundo as suas AEC favoritas



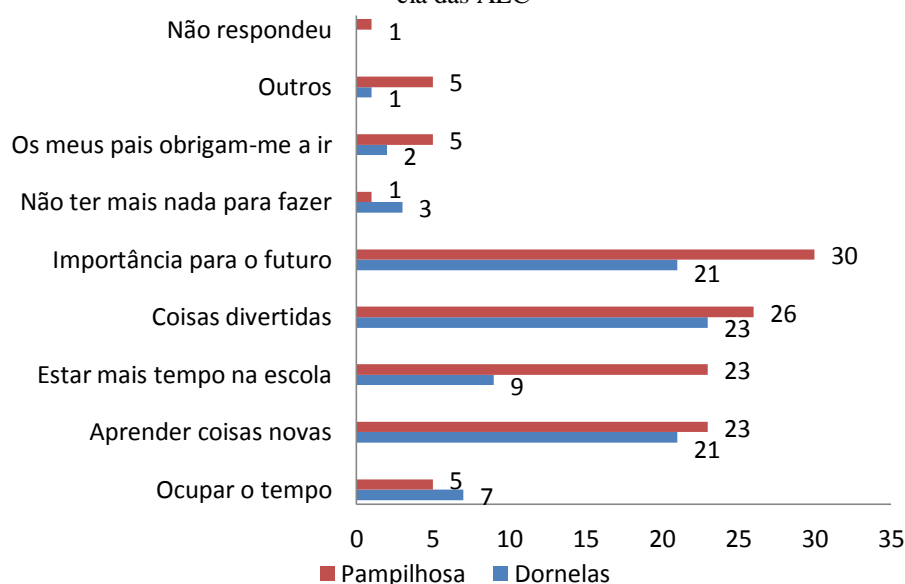
As razões apresentadas para a frequência das AEC relacionam-se essencialmente, de acordo com os alunos, com o facto de serem importantes para o seu futuro – 51 alunos (24,8%), com o facto de fazerem muitas coisas divertidas – 49 alunos (23,8%) e com o facto de considerarem que com as AEC aprendem coisas novas que não aprenderiam de outra maneira – 44 alunos (21,4%). Destacam-se ainda 32 respostas que referem a importância de passarem mais tempo na escola com os seus amigos - 15,5%, 12 respostas que apontam para a simples ocupação do tempo - 5,8%, 7 respostas que revelam ser os Pais que obrigam os seus educandos a frequentar as AEC, talvez por ser impossível conciliar horários para os ir buscar à Escola - 3,4%, 6 respostas de alunos que consideram outras motivações tais como dançar com as colegas nos intervalos,

brincar mais tempo com os amigos, andar de patins em linha, gostar simplesmente de estar nas AEC, aprender bem e aprender mais para ter um emprego melhor - 2,9%, e 4 respostas de crianças que não têm mais nada que fazer - 1,9%. Apenas 1 aluno não respondeu.

Quadro 9 - Distribuição de Alunos de acordo com as suas justificações para a frequência das AEC

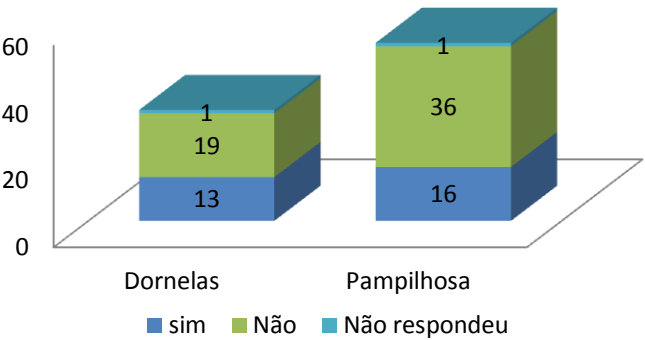
	Frequência		%
	Dornelas	Pampilhosa	
<b>Importância para o futuro</b>	21	30	24,8
<b>Coisas divertidas</b>	23	26	23,8
<b>Aprender coisas novas</b>	21	23	21,4
<b>Estar mais tempo na escola</b>	9	23	15,5
<b>Ocupar o tempo</b>	7	5	5,8
<b>Os meus pais obrigam-me a ir</b>	2	5	3,4
<b>Outros</b>	1	5	2,9
<b>Não ter mais nada para fazer</b>	3	1	1,9
<b>Não respondeu</b>	0	1	0,5

Gráfico 42 – Distribuição de Alunos de acordo com as suas justificações para a frequência das AEC



É interessante verificar que os alunos do AEPS consideram ter tido uma palavra a dizer no que se refere às AEC existentes na Escola. Apesar de 45 alunos - 64,0% assumirem que não lhes foi perguntado quais as AEC que deveriam existir, 29 alunos afirmam o contrário - 33,7%. A sua perceção relativamente a quem escolheu as AEC é semelhante à dos Encarregados de Educação, na medida em que 40 alunos responderam ser a Escola a decidir quais as AEC a existir como oferta - 46,5%. 27 alunos consideram que foram os seus Encarregados de Educação a escolher as AEC - 31,4%, sendo que 7 acham que foram eles próprios - 8,1%. Apenas 11 alunos afirmaram desconhecer quem fez essa escolha - 12,8% - e 1 não respondeu.

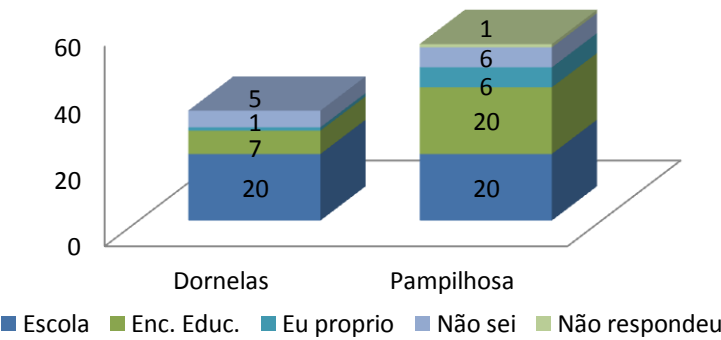
Gráfico 43 – Distribuição dos Alunos de acordo com sua percepção acerca de terem sido questionados sobre as AEC a existir na Escola



Quadro 10 - Distribuição dos Alunos segundo quem acreditam ter escolhido as AEC existentes na Escola

	Frequência		%
	Dornelas	Pampilhosa	
Escola	20	20	46,5
Enc. Educ.	7	20	31,4
Não sei	5	6	12,8
Eu proprio	1	6	8,1
Não respondeu	0	1	1,2

Gráfico 44 – Distribuição dos Alunos segundo quem acreditam ter escolhido as AEC existentes na Escola



Apesar de adorarem as AEC (Gráfico 40), os alunos do AEPS gostariam de ter outras Atividades, das quais se destacam o Ensino de

Música com 61 respostas - 22,5%, atividades de ciências com 48 respostas - 17,7% e TIC – informática com 40 respostas - 14,8%. 28 alunos também gostariam de ter outras atividades desportivas - 10,3%, 27 gostariam de ter outras Línguas Estrangeiras - 10,0%, 23 gostariam de ter outras atividades artísticas - 8,5%, 19 gostariam de ter expressão dramática - 7,0% e 18 gostariam de ter atividades relacionadas com sensibilização ambiental - 6,6%. 6 alunos registaram que gostariam de ter atividades de recorte<sup>22</sup>, arte, pinturas, dança, visionamento de filmes e um registou que gostaria de ter Inglês (tratar-se-á possivelmente do único aluno que não frequenta o Ensino de Inglês - Gráfico 26 – Distribuição das AEC nas quais os Educandos não participam. Apenas 1 aluno não respondeu à questão.

Quadro 11 - Distribuição dos Alunos de acordo com outras AEC que gostariam de ter

	Frequência		%
	Dornelas	Pampilhosa	
<b>Música</b>	22	39	22,5
<b>Atividades de ciências</b>	21	27	17,7
<b>TIC-Informática</b>	19	21	14,8
<b>Outras atividades desportivas</b>	11	17	10,3
<b>Outras línguas estrangeiras</b>	14	13	10,0
<b>Outras atividades artísticas</b>	13	10	8,5
<b>Expressão dramática</b>	10	9	7,0
<b>Sensibilização ambiental</b>	11	7	6,6
<b>Outras</b>	2	4	2,2
<b>Não respondeu</b>	0	1	0,4

<sup>22</sup> Inferido através do registo do aluno da palavra “recrutagem”.

Gráfico 45 – Distribuição dos Alunos de acordo com outras AEC que gostariam de ter



De entre as atividades levadas a cabo nas AEC que os alunos mais gostam de fazer 46 registaram jogos - 13,6%, 37 aprender coisas novas - 10,9%, e 30 trabalhar com o computador - 8,9%. 26 alunos gostam de correr - 7,7% e o mesmo número de alunos gosta de estudar - 7,7%. 24 alunos gostam de fazer trabalhos de grupo - 7,1%, 23 de pintar - 6,8% e fazer trabalhos de expressão plástica - 6,8%, e 19 de cantar - 5,6% e ler e ouvir histórias - 5,6%.

São 20 os alunos que gostam de fazer todas as atividades de um modo geral e 5 os que registam gostar de outras atividades tais como ver televisão, fazer coisas divertidas, fazer experiências e fazer jogos no exterior. 2 alunos não responderam à questão.

Quadro 12 - Distribuição dos Alunos de acordo com as atividades que mais gostam de fazer nas AEC

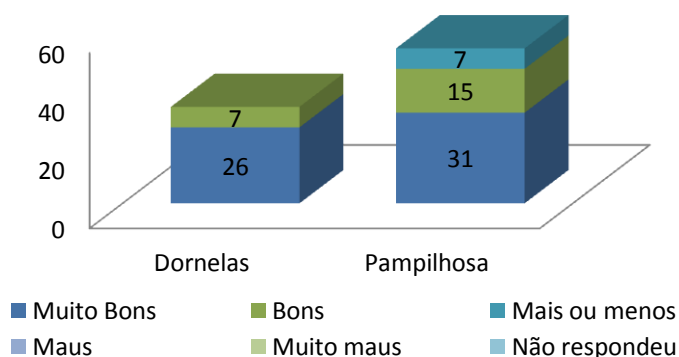
	Frequência		%
	Dornelas	Pampilhosa	
<b>Jogos</b>	14	32	13,6
<b>Aprender coisas novas</b>	13	24	10,9
<b>Trabalhar com o computador</b>	9	21	8,9
<b>Correr</b>	9	17	7,7
<b>Estudar</b>	9	17	7,7
<b>Trabalhos de grupo</b>	5	19	7,1
<b>Pintar</b>	8	15	6,8
<b>Trabalhos de expressão plástica</b>	8	15	6,8
<b>Desenhar</b>	7	14	6,2
<b>Todas as atividades</b>	13	7	5,9
<b>Cantar</b>	8	11	5,6
<b>Ler e ouvir histórias</b>	7	12	5,6
<b>Dançar</b>	9	8	5,0
<b>Outras</b>	3	2	1,5
<b>Não respondeu</b>	0	2	0,6

Gráfico 46 – Distribuição dos Alunos de acordo com as atividades que mais gostam de fazer nas AEC



Os espaços onde decorrem as AEC são, para a maioria destes alunos, Muito Bons - 66,3%, havendo ainda uma percentagem considerável que classifica os espaços como Bons - 25,6%. São poucos os que acham os espaços apenas satisfatórios - 8,1% e nenhum aluno os considera maus ou muito maus.

Gráfico 47 – Distribuição dos Alunos de acordo com as suas considerações sobre os espaços onde decorrem as AEC



Para 78 alunos, os seus Encarregados de Educação encaram as AEC como importantes - 90,7%, sendo que apenas 8 não sabem o que responder à pergunta - 9,3%. Esta importância revela-se, de alguma forma, pelo interesse demonstrado pelos Encarregados de Educação ao perguntarem aos seus educandos como correram as AEC e 49 alunos afirmam que os seus Encarregados de Educação lhes perguntam sempre como correram - 57,0%. 33 alunos afirmam que os seus Encarregados de Educação lhes perguntam algumas vezes como correram as AEC - 38,4% e apenas 4 afirmam que estes nunca lhes perguntam - 4,7%.



Gráfico 48 – Distribuição de Alunos de acordo com a importância dada pelos seus Encarregados de Educação às AEC

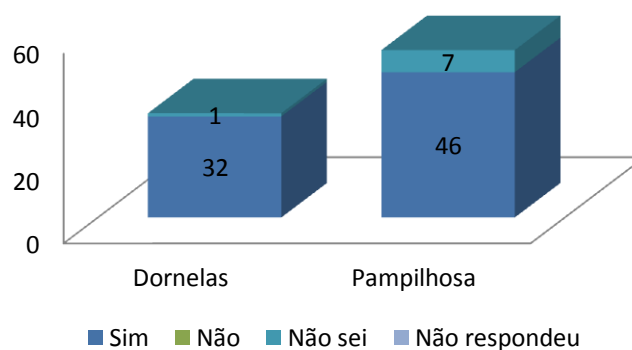
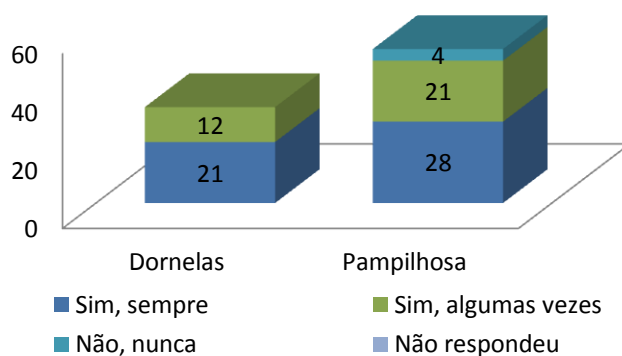


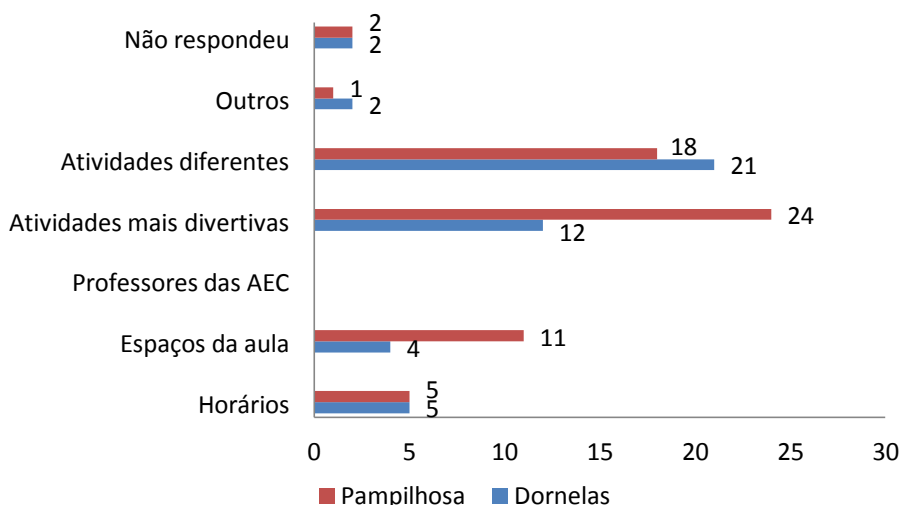
Gráfico 49 – Distribuição dos Alunos segundo questionamento pelos Encarregados de Educação acerca de como correram as AEC



Os alunos do AEPS gostariam de ver algumas melhorias nas AEC, nomeadamente no que se refere a ter atividades diferentes – 39 alunos (36,4%) e ter atividades mais divertidas – 36 alunos (33,6%). 15 alunos gostariam de ver melhorados os espaços das aulas - 14,0% e 10 gostavam de ver melhorados os horários - 9,3%. 3 alunos referem como possibilidade de melhoria fazer mais jogos, a forma como se fazem as

AEC e um refere que não há nada a melhorar. 4 alunos não responderam à questão.

Gráfico 50 – Distribuição dos Alunos de acordo com o que gostariam de ver melhorado nas AEC



Dada a possibilidade de dizer algo mais sobre as AEC foram alguns os alunos que responderam ao repto. Registam-se aqui, textualmente, as suas respostas.

3º Ano EB1 Pampilhosa da Serra:

"As AEC são brutais mas à que invitar os castigos"; "São muito divertidas, aprendo coisas que não sabia, aprendo a ler e a escrever e a brincar sem perigo"; "As aulas são divertidas mas não gosto quando um colega meu se porta mal e depois todos pagam também"; "A Idalina e a Raquel são o massimo! Obrigado professoras!"; "São muito divertidas faze-nos sempre rir e divertir. Gosto muito da AEC"; "Sim porque o meu filho gosta das atividades"; "Eu gosto das AEC quase todas menos apoio ao estudo porque fazemos ditados"

4º Ano EB1 Pampilhosa da Serra:

"Sim. Que não quero ter ALE (Atividade ludico Expressiva) porque ralhão sem fazer nada"; "Sim. O apoio ao estudo e muito fixe porque temos a professora Auzira"; "Adoro poder estar escrito nas AEC"; "Que nas ateadas ludico expressivas não devia estar a Lúcia"; "Que não gosto de ter ALE"

2º Ano EB1 de Dornelas do Zêzere

"Para mim está tudo bem"

3º Ano EB1 de Dornelas do Zêzere

"Sim, são muito divertidas, fixes, podemos fazer desenhos e muitas coisas mais"; "São boas para o futuro"

4º Ano EB1 de Dornelas do Zêzere

"Não quero mudar nada"; "Eu adoro muito as AEC"; "Gosto muito, nunca deveram acabar"; "Que são divertidas e aprendo coisas novas"

Apesar de poucos alunos terem respondido ao repto, é possível verificar que, na generalidade, os alunos do Concelho de Pampilhosa da Serra gostam das AEC e encaram-nas como divertidas e ao mesmo tempo potenciadoras de novas aprendizagens numa lógica de futuro.



## CONCLUSÃO

Finda a apresentação e análise de dados, a par do respetivo estudo estatístico, é com agrado que se chega à resposta que norteou o estudo em causa: as AEC são vistas como ocupação de tempos livres ou como educação no Concelho de Pampilhosa da Serra? Conclui-se que as AEC são, efetivamente, percecionadas como educação e não apenas como ocupação do tempo livre das crianças do 1ºCEB.

Percebeu-se, através do presente estudo que tanto Docentes como Encarregados de Educação e Alunos valorizam as AEC como atividades de carácter lúdico pedagógico que potenciam o sucesso educativo dos Alunos, seja ao nível do 1º CEB como ao nível do Ciclo seguinte como a mais longo prazo, tendo o futuro como horizonte (ALV). Existe uma noção generalizada de que as AEC contribuem de forma efetiva para o enriquecimento global dos alunos através da diversidade de domínios que contemplam e das múltiplas atividades que permitem levar a cabo.

Os Docentes Titulares de Turma do AEPS, na totalidade, concordam com a oferta de AEC existente, apesar de assinalarem o Ensino de Música como uma atividade a contemplar. Justificam a oferta com base no enriquecimento global que permite aos Alunos e no reforço de competências adquiridas ao longo do 1º CEB, salvaguardando a importância que estas atividades assumem na igualdade dos alunos no acesso às mesmas. Valorizam ainda, de forma clara, a facilitação de aprendizagens a longo prazo e a potenciação de sucesso educativo na transição para o 2º CEB.

Os Encarregados de Educação, por sua vez, concordam, também eles, plenamente com a oferta de AEC existente no Agrupamento (apesar de assinalarem, também, o Ensino de Música como uma atividade a contemplar), estabelecendo como mais-valias claras, a par dos Docentes, o

enriquecimento global dos Alunos, o reforço de competências adquiridas ao longo do 1º CEB e a facilitação de sucesso educativo na transição para o 2º CEB. Existe ainda uma valorização importante do carácter lúdico-pedagógico que revêm nestas atividades, definindo-as como pilares de aprendizagens importantes a longo prazo e capazes de um reforço positivo ao nível de aspetos disciplinares e do fator motivação – base para qualquer processo educativo sólido e eficaz.

É um dado adquirido para os Encarregados de Educação que as AEC são importantes porque potenciam melhores resultados na Escola e porque estimulam o interesse dos Alunos, sendo talvez por isso mesmo que revelam bons níveis de envolvimento parental no que se refere às AEC. A grande maioria dos Encarregados de Educação questiona Alunos e Docentes relativamente às mesmas, demonstrando um interesse claro no sucesso educativo dos seus Educandos. Importa, no entanto, salvaguardar que a pertinência deste envolvimento parental será tão mais importante se incidir na construção de atitudes positivas como fator essencial no desenvolvimento da criança.

Os Alunos do AEPS adoram as AEC, seja porque as consideram importantes para o seu futuro ou simplesmente porque é o espaço que encontram para fazer coisas divertidas, embora também sintam a falta do Ensino de Música no pacote oferecido. A valorização que fazem das AEC incide, ainda, no facto de aprenderem aí coisas novas que assumem não aprender de outra maneira, tendo ainda mais tempo na escola para estarem com os seus amigos (à descoberta da vida social...).

Os níveis de participação destes alunos nas AEC são indicativos do sucesso das mesmas junto desta comunidade educativa e estão diretamente associados ao tipo de atividades executadas e que recolhem o apreço geral – jogos. O aspeto lúdico das AEC é a prova de que é possí-

vel um espaço de lazer na escola, um espaço definido como potenciador de sucesso educativo através deste preciso carácter lúdico que aumenta o desenvolvimento de competências várias e afasta sentimentos de frustração e insegurança. Daí que a avaliação geral feita às AEC seja muito boa.

Os espaços onde decorrem as AEC são vistos pela maioria da comunidade educativa estudada como muito bons, sendo este um fator importante no seu sucesso. Existem, no entanto, aspetos considerados passíveis de serem melhorados e que se referem a aspetos diferentes para cada um dos elementos.

Os Docentes consideram que as crianças passam demasiado tempo na Escola e acham os horários desadequados. Já os Encarregados de Educação destacam a necessidade de existir um horário de atendimento exclusivo às AEC e a diversificação de atividades, aproximando-as dos conteúdos lecionados pelos Professores Titulares salvaguardando, igualmente, a necessidade de as crianças passarem menos tempo na Escola e o reajustamento de horários. Os alunos, por sua vez, registam apenas a vontade de terem atividades diferentes e mais divertidas.

A demanda dos Docentes (por menos tempo dos alunos na Escola) assumir-se-ia como pertinente se a realidade verificada no exemplo das AEC no AEPS fosse ao encontro de uma perspetiva de Escola a Tempo Inteiro que contemplasse apenas a quantidade de tempo passado na Escola (como ocupação de tempos livres sem propósito ou objetivo) ao invés da qualidade de tempo que estas crianças passam na Escola. Todavia, de acordo com os dados apurados, pôde verificar-se que o tempo que estas crianças passam na Escola com as AEC é um tempo encarado essencialmente como de lazer na medida em que os Alunos o veem como tempo de que dispõem para fazer atividades divertidas ao mesmo

tempo que estão a aprender coisas novas que não aprenderiam de outra maneira.

A necessidade que os Encarregados de Educação assumem de aproximar o conteúdos das AEC aos que os Professores Titulares lecionam parece surgir como que a indicar, de alguma forma, que os pilares de educação não formal sustentados numa lógica de lazer associados às AEC seriam uma ferramenta de reforço das aprendizagens curriculares. Os Encarregados de Educação, ao valorizarem as AEC como potenciadores de sucesso educativo pelas características que a si se associam, gostariam que o seu efeito se repercutisse no plano curricular dos seus educandos. Este é um aspeto analisado ao longo do presente estudo e que faz todo o sentido. Todavia, importa referir que o que poderia aqui ser uma sugestão mais válida seria a de integração gradual de estratégias de educação não formal (estratégias essas que incorporam noções do lazer, do lúdico, da animação e da educação permanente) ao formalismo das planificações curriculares – ao formalismo da educação.

No que se refere aos Alunos resta destacar a avidez da infância por mais, sempre mais. Mais atividades, mais diversão, mais ferramentas que lhes possibilitem um desenvolvimento pleno e integral... Algo que muitos apenas vislumbram com as AEC, mas que poderá ser um plano conjunto com vista ao global enriquecimento da educação.



## RECOMENDAÇÕES

É no âmago das conclusões retiradas a partir da análise feita, que surgem algumas recomendações, previstas neste trabalho de investigação. Pretendeu-se proceder à reflexão sobre as perceções da comunidade educativa do Concelho de Pampilhosa da Serra acerca das AEC e acerca da forma como as mesmas seriam ou não vistas como atividades pedagógicas (baseadas em conceitos chave, tais como Educação pelo Lazer e Aprendizagem ao Longo da Vida, ainda que não totalmente perceptíveis pelos atores locais). A análise dos dados permitiu verificar, com certeza, de que existe a noção da pertinência educativa das AEC. Todavia, o papel que a comunidade educativa parece assumir nas decisões referentes às AEC parece estar aquém do desejável.

O papel dos diferentes elementos da comunidade educativa é fulcral para o pleno sucesso de todos os aspetos referentes à educação e, sendo as AEC um desses aspetos e uma importante valência no 1º CEB, deverá ser dada voz a Professores Titulares, Encarregados de Educação e Alunos, relativamente aos assuntos respeitantes. De acordo com conclusões retiradas a partir da observação direta participante, e mediante o que foi estudado aqui, considera-se que seria importante a Entidade Promotora das AEC em articulação com o AEPS avaliar junto de todos os elementos as necessidades efetivas, tentando adequar, dentro do possível, a oferta às mesmas.

Seria, igualmente, legítimo ambas as entidades fazerem uma avaliação do impacto que as AEC têm na evolução destes Alunos ao nível do sucesso educativo nas disciplinas que continuam a ter no 2º CEB, por forma a conseguir elaborar planos de ação articulados e adequados. Tornar-se-ia interessante, nessa medida, alargar este estudo aos Docentes do 2º CEB, nomeadamente os que lecionam as áreas transversais às AEC

que existem na Escola. Verificar como percecionam as AEC e de que forma gerem os conhecimentos que os seus Alunos trazem agora do 1º CEB.

A educação é um mundo de possibilidades e as recomendações que se poderiam fazer neste domínio seriam infinitas. Surgem, portanto, aqui, apenas como mote... para um possível estudo mais aprofundado.

## BIBLIOGRAFIA

Abreu, M. V. (1996). *Pais, Professores e Psicólogos: Contributos para o desenvolvimento de uma prática relacional nas escolas*. Coimbra Editora.

Araújo, M. J. (2009). *Crianças Ocupadas: Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Prime Books.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa. Gradiva.

Bento, C. & Coelho, R. & Josepb, N. & Mourão, S. J. (2005). *Programa de generalização do ensino de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico: orientações programáticas: materiais para o ensino e a aprendizagem*. Lisboa. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Canário, R. (2007). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de Investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

CAP (2008). Relatório de Acompanhamento. Disponível em [http://www.confap.pt/docs/Relatorio\\_Final\\_CAP\(Jul08\).pdf](http://www.confap.pt/docs/Relatorio_Final_CAP(Jul08).pdf) (Acesso: março, 2013)

Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. SEC (2000) 1832 de 30/10/2000. Disponível em <http://www.alv.gov.pt/dl/memopt.pdf> (consultado em 9 Novembro 2011)

Conselho Nacional de Educação (2012). *Estado da Educação 2013. Autonomia e Descentralização*. Editorial do Ministério da Educação e da Ciência.

Dias, A. & Toste, V. (2006). *Ensino do inglês: 1º ciclo do ensino básico: orientações programáticas: 1º e 2º anos*. Lisboa. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Domínguez, P. (1995). *Espacios educativos. Sobre la participación y transformación social*. Barcelona: EUB, SL.

Dumazedier, J. (1994). *A revolução cultural do tempo livre*. São Paulo. Studio Nobel.

Eco, U. (2007). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa. Editorial Presença.

Felipe, J. (2001). O Desenvolvimento Infantil na Perspetiva Sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In Craidy, C. M. & Kaercher, G. E. (orgs.). *Educação Infantil Pra que te quero?* pp 27-35. Porto Alegre. Artmed Editora, S.A.

Flores, M. A. & Flores, M. (2000). Do currículo uniforme à flexibilização curricular: algumas reflexões. In *Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares: Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração*. 14, 15 2 16 de fevereiro 2000. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Pp. 83-92

Fontoura, M. M. V. N. (2000). Parâmetros curriculares nacionais e diferenciação curricular. In *Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares: Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração*. 14, 15 2 16 de fevereiro 2000. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Pp. 155-168

Garrett, H. E. (1950). *Psicologia*. Lisboa. Editora Fundo de Cultura

Gonçalves, A. S. (2006). Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec n.º 2*. p.1-10. Consultado em março 2012 em [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/es\\_tempointegral/Reflexoes\\_ed\\_integra1.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/es_tempointegral/Reflexoes_ed_integra1.pdf)

Júnior, E. D. A. & Melo, V. A. (2003). *Introdução ao lazer*. Barueri (SP). Manole.

Lema, R. & Machado, L. (2006). La Recreación y el juego como modelos de intervención socioeducativa. In Ventosa, Víctor J. (coord.). *Perspectivas actuales de la Animation Sociocultural: Cultura, tiempo libre y participación social*. Madrid. Editorial CCS, Pp. 51-70

Marques, A. (1998). A educação e o lazer. *Millenium 10*. Consultado em janeiro 2013  
<http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/785/1/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20o%20lazer.pdf>

Marcellino, N. C. (2000). *Lazer e Educação*. 6ª ed. Campinas. Papyrus.

Matthews, P. & Klaver, E. & Lannert, J. & Conluain, G. & Ventura, A. (2009). *Políticas de Valorização do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal (avaliação internacional)*. Lisboa. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo*. Departamento de Educação Básica. Editorial do Ministério da Educação.

Morgado, J. (2000). A integração curricular no ensino básico: certezas e possibilidades. In *Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares: Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração*. 14, 15 e 16 de fevereiro 2000. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Pp. 93-101

Morgado, J.C. & Alves, M.P. & Pillotto, S. S. & Cunha, M. I. (Orgs.) (2010). Aprender ao longo da vida – contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação in *Actas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação*. 4, 5 e 6 de novembro 2010. Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação. Universidade do Minho.

Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? (trad. Tina Amado) *Cadernos de Pesquisa* vol.41 nº 142 jan./abr. 2011 Pp. 142-159

Mucchielli, R. (1963). *A Personalidade da Criança: Sua formação do nascimento até ao fim da adolescência*. 4ªed. (trad. Raquel Pinto da Costa) Lisboa. Livraria Clássica Editora.

Neto, C. (1997). Tempo & espaço de jogo para a criança: rotinas & mudanças sociais. In C. Neto (Ed.). *O jogo e o desenvolvimento da criança* (pp. 10-22). Lisboa: Edições FMH.

Osorio, A. R. (2005). *Educação permanente e educação de adultos*. Lisboa. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.

Pessanha, A. M. (1997). Actividade Lúdica Associada à Literacia. In C. Neto (Ed.). *O jogo e o desenvolvimento da criança* (pp. 151-169). Lisboa: Edições FMH.

Pires, A. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Pires, A. (2007a). Recognition and validation of experiential learning: an educational problem. *Sísifo - Educational Sciences Journal*, 2, 6-20.

Pires, C. (2007b). A Construção de Sentidos em Política Educativa: o caso da Escola a Tempo Inteiro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 04. Pp.77-86.

Pocinho, M. D. & Capelo, R. (2009). Optimização dos tempos livres das crianças portuguesas face aos desafios das “novas” famílias do século XXI. *Educere et educare*, Vol. 4 n.º 8 jul/dez. 2009. Pp.19-35.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (1ª Edição). Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, M. L. (2010). *A Escola Pública pode fazer a diferença*. Coimbra. Edições Almedina.

Salgado, L. (1990). O Outro Lado da Educação – Para além do instituído. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 29 fevereiro 1990, Pp. 105-119

Salgado, L. & Pascoal, V. & Fachada, A. (Orgs.) (2007). *Atas do Encontro Internacional “Aprender em tempo de lazer – o enriquecimento curricular”*. Junho 2007. Coimbra. ESEC.

Salgado, L. & Mata, L. & Cardoso, C. & Ferreira, J. & Patrão, C. & Durão, A. (2012). *O aumento das competências educativas das famílias: um efeito dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa. Agência Nacional para a Qualificação.

Sampaio, D. (2002). *Vivemos livres numa prisão*. Braga. Círculo de Leitores.

Santos, M. C. (2000). A escola e a flexibilidade curricular. Da urgência na procura de outras respostas educativas. In *Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares: Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração*. 14, 15 e 16 de fevereiro 2000. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Pp. 102-109

Schwartz, B. (2000) Escola e Vida. In Carrapiço, D. (org.), *Cadernos PEPT 2000: Programa de Educação para Todos – A construção Local dos Currículos e a Relação Escola-Meio*. Pp. 78 a 83. Ministério da Educação

Seminário Educação e Família (2004). *Educação e família: actas*. Lisboa. Conselho Nacional de Educação: Seminários e Colóquios.

UNESCO (1998). V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. *Declaração Final e Agenda para o futuro*. Hamburgo, 1997. Lisboa: Ministério da Educação.

Vasconcelos, A. A. (2006). *Ensino da música: 1º ciclo do ensino básico: orientações programáticas*. Lisboa. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ventosa, V. J. (2002). *Fuentes de la Animación Sociocultural en Europa. Madrid*. Editorial CCS.



Waichman, P. A. (2006). Animación, Tiempo Libre y Recreación. De la manipulación a la Libertad. In Ventosa, Víctor J. (coord.). *Perspectivas actuales de la Animation Sociocultural: Cultura, tiempo libfre y participación social*. Madrid. Editorial CCS, Pp. 33-50

Werthein, J. & Cunha, C. (2005). Fundamentos da Nova Educação. *Cadernos Unesco Série Educação*, vol. 5. Pp 1-81.

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Disponível em <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=84&doc=1174> (Acesso: Maio, 2012)

- Decreto-Lei n.º 18/2011 - Reorganização curricular do ensino básico. Disponível em [http://www.escolasvilaflor.net/index.php?option=com\\_content&view=article&id=85:decretolei-no182011reorganizacao-curricular-do-ensino-basico&catid=44:legislacao&Itemid=75](http://www.escolasvilaflor.net/index.php?option=com_content&view=article&id=85:decretolei-no182011reorganizacao-curricular-do-ensino-basico&catid=44:legislacao&Itemid=75) (Acesso: Abril, 2013)

- Decreto-Lei 6/2001 - Revisão curricular do ensino básico. Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/015A00/02580265.PDF> (Acesso: Maio, 2012)

- Decreto-Lei 209/2002 - Alteração ao Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro de 2001, (Revisão curricular do ensino básico). Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/2002/10/240A00/68076810.pdf> (Acesso: Maio, 2012)

- Decreto-Lei n.º 212/2009. D.R. n.º 171, Série I de 2009-09-03 (Estabelece o regime de contratação de técnicos que asseguram o desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular (AEC) no 1.º ciclo do ensino básico nos agrupamentos de escolas da rede pública)

- Despacho n.º 8683/2011. D.R. n.º 122, Série II de 2011-06-28 (Altera o despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio, que define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, na oferta das atividades de enriquecimento curricular e de animação e de apoio à família)

- Despacho n.º 12591/2006. D.R. N.º 115, Série II de 2006-06-16 (define as normas a observar no período de funcionamento dos respetivos estabelecimentos bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família e de enriquecimento curricular)
- Circular n.º 6/DGIDC/2010
- Circular n.º B11069994M - DGRHE

## **SÍTIOS CONSULTADOS**

<http://groups.yahoo.com/group/primary-english-teachers/>

<http://www.spn.pt/?aba=27&cat=49&doc=1382&mid=115>

[http://www.sprc.pt/default.aspx?id\\_pagina=452](http://www.sprc.pt/default.aspx?id_pagina=452)

[\[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52008DC0566:PT:NOT\]\(http://lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52008DC0566:PT:NOT\)](http://eur-</a></p></div><div data-bbox=)

<http://www.dgdc.min-edu.pt/aec/index.php?s=directorio&pid=1>

<http://www.cm-pampilhosadaserra.pt>

## **ANEXOS**

## Anexo A – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação

### AUTORIZAÇÃO - Preenchimento de inquérito

Exmo(a). Senhor (a) Encarregado (a) de Educação:

Sou professora de Inglês como Atividade de Enriquecimento Curricular no Agrupamento de Escolas de Pampilhosa da Serra e estou a frequentar o 2º ano de mestrado na Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC).

O meu trabalho de investigação incide sobre a temática das Atividades de Enriquecimento Curricular no âmbito do mestrado em Educação e Lazer, sob a orientação da Professora Doutora Lucília Salgado.

Venho, por este meio, solicitar que autorize o (a) seu (sua) educando (a) a preencher um questionário que se insere na investigação com a seguinte temática **“AEC: Educação ou Ocupação – Perceções de Docentes, Alunos e Encarregados de Educação”**. Trata-se de um estudo contextualizado, cujo contexto é o Agrupamento de Escolas de Pampilhosa da Serra. Venho, igualmente, solicitar que colabore no preenchimento de um questionário que se destina a si enquanto Encarregado de Educação.

Agradecendo desde já a sua colaboração indico que para responder é apenas necessário assinalar com uma cruz (x) no local que melhor corresponda à sua realidade. Informo que não existem respostas boas ou más, nem certas ou erradas, apenas a sua opinião e a do seu educando são importantes.

É garantido o total e completo anonimato, assim como a rigorosa confidencialidade dos dados, que se destinam exclusivamente a este trabalho de investigação.

Obrigada pela sua colaboração!

Coimbra, maio 2013

-----

Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado(a) de Educação do(a) aluno (a) \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_ da Turma \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ ano, AUTORIZO/ NÃO AUTORIZO (riscar o que não interessa), a preencher o inquérito para integrar a investigação: **“AEC: Educação ou Ocupação – Perceção de Docentes, Alunos e Encarregados de Educação”**

## Anexo B – Inquérito por Questionário aos Encarregados de Educação

### Inquérito – Encarregados de Educação de Alunos do 1º CEB

*“AEC: Educação ou Ocupação” – Agrupamento de Escolas de Pampilhosa da Serra*

Este inquérito destina-se exclusivamente a Encarregados de Educação de alunos do 1º CEB do Agrupamento de Escolas de Pampilhosa da Serra. Para responder basta assinalar com uma cruz (X) na opção que considerar verdadeira. Antecipa-se que apenas a sua opinião é importante, pelo que não existem boas ou más respostas.

É garantido o total e completo anonimato, assim como a confidencialidade dos dados, que se destinam exclusivamente a este trabalho de investigação.

Agradeço desde já a participação e solicito que respondam com o máximo de sinceridade às questões colocadas.

**Obrigada pela colaboração.**

#### Dados pessoais:

Coloque um X no quadrado correspondente à sua situação

Sexo:	Masculino		Feminino		
Idade:	20-30 anos		31-40 anos		41-50 anos
					51 – 60 anos
Habilitações do Encarregado de Educação:	1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo
	Ensino Secundário				
	Ensino Superior				
Quantos Filhos:	1		2		3
					4
					Mais

**Responda, por favor, com o máximo de sinceridade, às questões que a seguir se colocam:**

**1. Concorda com as Atividades de Enriquecimento Curricular no Agrupamento de Escolas de Pampilhosa da Serra?**

Sim ☐

Não ☐

**2. Quais as Atividades de Enriquecimento Curricular que o/a seu/sua educando/a frequenta?**

Apoio ao Estudo ☐

Atividade Físico-Desportiva ☐

Atividade Lúdico-Expressiva ☐

Ensino de Inglês ☐

**3. Se não participa em alguma, qual é e porquê?**

Apoio ao Estudo ☐

Atividade Físico-Desportiva ☐

Atividade Lúdico-Expressiva ☐

Ensino de Inglês ☐

Porque \_\_\_\_\_

**4. Participou na escolha das Atividades de Enriquecimento Curricular que existem na Escola?**

Sim ☐

Não ☐

**5. Quem escolheu as Atividades de Enriquecimento Curricular existentes na Escola?**

A Escola ☐

A Câmara Municipal ☐

Eu próprio ☐

Não sei ☐

**6. Por que razão o/a seu/sua educando/a frequenta as Atividades de Enriquecimento Curricular?**

Contribui para o enriquecimento global do/a meu/minha educando/a ☐

Ocupa o tempo livre do/a meu/minha educando/a ☐

Desenvolvem-se atividades de caráter lúdico-pedagógico ☐

Oferta de atividades diferentes e de acesso gratuito ☐

Reforça competências e conhecimentos adquiridos ao longo do 1º Ciclo ☐

Facilita aprendizagens importantes a longo prazo ☐

Facilita o sucesso educativo na transição para o 2º Ciclo ☐

Reforça as questões disciplinares ☐

Motivação do/a meu/minha educando/a perante as AEC ☐

Outros: \_\_\_\_\_

**7. Quais as Atividades de Enriquecimento Curricular que gostava que o/a seu/sua filho/a tivesse e que não existem na Escola?**

Ensino de outras línguas estrangeiras ☐

Ensino da música ☐

Outras Atividades desportivas ☐

Outras Atividades artísticas ☐

Outras Atividades que incidam no domínio científico ☐

Outras Atividades que incidam no domínio tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação ☐

Outras Atividades que incidam no domínio de ligação da escola com o meio ☐

Outras Atividades que incidam no domínio de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação ☐

**8. Acha que as Atividades de Enriquecimento Curricular são importantes para o/a seu/sua educando/a?**

Sim ☐

Não ☐

(Se respondeu sim passe, por favor, para a questão número 9)

(Se respondeu não, responda, por favor à questão número 10)

**9. As Atividades de Enriquecimento Curricular são importantes para o/a seu/sua educando/a, porque:**

Porta-se melhor ☐

Tem melhores resultados na Escola ☐

Está mais atento/a ☐

Está mais interessado/a ☐

Outros: \_\_\_\_\_

**10. Que atividades o/a seu/sua educando/a mais gosta de fazer nas Atividades de Enriquecimento Curricular?**

Jogos ☐

Cantar ☐

Dançar ☐

Trabalhos de grupo ☐

Desenhar ☐

Pintar ☐

Ler e ouvir histórias ☐

Correr ☐

Estudar ☐



Aprender coisas novas ☐

Trabalhos de expressão plástica ☐

Trabalhar com o computador ☐

Todas as atividades de um modo geral ☐

Outras: \_\_\_\_\_

**11. O que acha dos espaços onde acontecem as Atividades de Enriquecimento Curricular?**

Muito bons ☐

Bons ☐

Mais ou menos ☐

Maus ☐

Muito maus ☐

**12. Acha que as Atividades de Enriquecimento Curricular vão ajudar o/a seu/sua educando/a a ter melhores notas quando for para o 5º ano?**

Sim ☐

Não ☐

Não Sei ☐

**13. Pergunta ao/à seu/sua educando/a como correram as Atividades de Enriquecimento Curricular?**

Sim sempre ☐

Sim algumas vezes ☐

Não nunca ☐

**14. Pergunta ao/à Professor/a do/a seu/sua educando/a como correm as Atividades de Enriquecimento Curricular?**

Sim sempre ☐

Sim algumas vezes ☐

Não nunca ☐

**15. O que considera poder ser melhorado nas Atividades de Enriquecimento Curricular?**

Diminuição do tempo que as crianças passam na Escola ☐

Aumento do tempo que as crianças passam na Escola ☐

Horários das AEC apenas de manhã ☐

Horários das AEC apenas de tarde ☐

Sítios/Local onde decorrem as AEC ☐

Competências dos técnicos ao serviço das AEC ☐

Caráter lúdico das atividades ☐

Caráter pedagógico das atividades ☐

Conteúdos mais próximos daqueles que ensina o Professor Titular ☐

Diversificação de atividades ☐

Existência de horário de atendimento a Encarregados de Educação sobre as AEC ☐

Outros: \_\_\_\_\_

**16. Avaliação geral que faz das Atividades de Enriquecimento Curricular no Agrupamento de Escolas de Pampilhosa da Serra.**

Má ☐

Razoável ☐

Boa ☐

Muito Boa ☐

Excelente ☐

Muito obrigada pela disponibilidade e colaboração.

Coimbra, Maio 2013

## Anexo C – Inquérito por Questionário aos Docentes Titulares de Turma

### Inquérito – Docentes 1º CEB

*“AEC: Educação ou Ocupação” – Agrupamento de Escolas de Pampilhosa da Serra*

Este inquérito destina-se exclusivamente a docentes do 1º CEB do Agrupamento de Escolas de Pampilhosa da Serra. Para responder basta assinalar com uma cruz (X) na opção que considerar verdadeira. Antecipa-se que apenas a sua opinião é importante, pelo que não existem boas ou más respostas.

É garantido o total e completo anonimato, assim como a confidencialidade dos dados, que se destinam exclusivamente a este trabalho de investigação.

Agradeço desde já a participação e solicito que respondam com o máximo de sinceridade às questões colocadas.

**Obrigada pela colaboração.**

#### Dados pessoais:

Coloque um X no quadrado correspondente à sua situação

Sexo:	Masculino		Feminino					
Idade:	20-30 anos		31-40 anos		41-50 anos		51-60 anos	
Anos de Serviço:	1-5 anos		6-10 anos		11-15 anos		16-20 anos	
							21-30 anos	

**Responda, por favor, com o máximo de sinceridade, às questões que a seguir se colocam:**

**1. Concorda com a oferta de Atividades de Enriquecimento Curricular no Agrupamento de Escolas de Pampilhosa da Serra?**

Sim ☐

Não ☐

**2. Participou na escolha da oferta de Atividades de Enriquecimento Curricular?**

Sim ☐

Não ☐

**3. Quais as Atividades de Enriquecimento Curricular que consideraria importante existir como oferta no Agrupamento de Escolas de Pampilhosa da Serra?**

Ensino de outras línguas estrangeiras ☐

Ensino da música ☐

Outras Atividades que incidam no domínio desportivo ☐

Outras Atividades que incidam no domínio artístico ☐

Outras Atividades que incidam no domínio científico ☐

Outras Atividades que incidam no domínio tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação ☐

Outras Atividades que incidam no domínio de ligação da escola com o meio ☐

Outras Atividades que incidam no domínio de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação ☐

**4. Quais os fatores que considera justificativos da oferta de Atividades de Enriquecimento Curricular na Escola?**

Contribuição para o enriquecimento dos alunos ☐

Ocupação do tempo livre dos alunos ☐

Caráter lúdico-pedagógico das atividades desenvolvidas ☐

- Igualdade dos alunos no acesso a diferentes atividades ☐
- Oferta de atividades diferentes e de acesso gratuito ☐
- Reforço de competências adquiridas ao longo do 1º CEB ☐
- Facilitação de aprendizagens importantes a longo prazo ☐
- Potenciação de sucesso educativo na transição para o 2º CEB ☐
- Reforço de questões disciplinares pelos vários intervenientes no processo de aprendizagem ☐
- Articulação entre docentes titulares de turma e técnicos das AEC ☐
- Motivação dos alunos perante as AEC ☐
- Clareza dos objetivos inerentes às AEC ☐
- Articulação entre entidade promotora das AEC e Agrupamento de Escolas ☐
- Outros: \_\_\_\_\_

**5. Quais os fatores que considera passíveis de serem melhorados no que se refere à oferta e execução das Atividades de Enriquecimento Curricular na Escola?**

- Tempo que as crianças passam na Escola ☐
- Horários das AEC ☐
- Espaços onde decorrem as AEC ☐
- Qualificações dos técnicos ao serviço ☐
- Caráter lúdico das atividades ☐
- Caráter pedagógico das atividades ☐
- Articulação entre docentes titulares de turma e técnicos das AEC ☐
- Articulação entre Entidade Promotora das AEC e Agrupamento de Escolas ☐
- Outros: \_\_\_\_\_

**6. Considera existir interdisciplinaridade entre o programa do 1º CEB e as Atividades de Enriquecimento Curricular?**

Sim ☐

Não ☐

(Se respondeu sim passe, por favor, para a questão número 7)

(Se respondeu não, responda, por favor à questão número 8)

7. De que forma se revela essa interdisciplinaridade?

Na comemoração de épocas festivas ☐

No final de cada período em atividades festivas ☐

No reforço de regras de comportamento junto dos alunos ☐

Na execução de atividades cuja temática permite a colaboração das AEC ☐

Na planificação de atividades cuja temática permite a colaboração das AEC ☐

Na realização conjunta de trabalhos ☐

Outros: \_\_\_\_\_

**8. Considera existir um reflexo das Atividades de Enriquecimento Curricular na evolução dos alunos?**

Sim ☐

Não ☐

(Se respondeu sim passe, por favor, para a questão número 9)

(Se respondeu não, responda, por favor à questão número 10)

**9. O reflexo das Atividades de Enriquecimento Curricular na evolução dos alunos denota-se a que níveis?**

Comportamento ☐

Sucesso educativo ☐

Concentração ☐

Motivação ☐

Outros: \_\_\_\_\_

**10. Dê, por favor, sugestões de melhoria no que se refere às AEC.**

Flexibilidade de horários ☐

Conteúdos curriculares mais próximos dos do 1º CEB ☐

Horários para articulação entre docentes e técnicos das AEC ☐

Reuniões de planificação ☐

Reuniões de avaliação ☐

Outras: \_\_\_\_\_

**11. Avaliação geral que faz das Atividades de Enriquecimento Curricular no Agrupamento de Escolas de Pampilhosa da Serra.**

Má ☐

Razoável ☐

Boa ☐

Muito Boa ☐

Excelente ☐

Muito obrigada pela disponibilidade e colaboração.

Coimbra, Maio 2013

## Anexo D – Inquérito por Questionário aos Alunos

### Inquérito – Alunos 1º CEB

#### *“AEC: Educação ou Ocupação” – Agrupamento de Escolas de Pampilhosa da Serra*

Este inquérito destina-se exclusivamente a alunos do 1º CEB do Agrupamento de Escolas de Pampilhosa da Serra. Para responder basta assinalar com uma cruz (X) na opção que considerares verdadeira. Antecipa-se que apenas a tua opinião é importante, pelo que não existem boas ou más respostas.

É garantido o total e completo anonimato, assim como a confidencialidade dos dados, que se destinam exclusivamente a este trabalho de investigação.

Agradeço desde já a participação e solicito que respondas com o máximo de sinceridade às questões colocadas.

**Obrigada pela colaboração.**

#### **Dados pessoais:**

Coloca um X no quadrado correspondente à tua situação

Sexo:	Masculino		Feminino				
Idade:	6-7 anos		7-8 anos		8-9 anos		9-10 anos
							10-11 anos
Ano escolaridade:	1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano
Repetente:	Sim		Não				
Irmãos:	Sim		Não				
Encarregado de Educação	Mãe		Pai		Outro		



**Responde, por favor, com o máximo de sinceridade, às questões que a seguir se colocam:**

**1. Participas em todas as Atividades de Enriquecimento Curricular que há na escola?**

Sim ☐

Não ☐

**2. Se não participas em alguma, qual é e porquê?**

Apoio ao Estudo ☐

Atividade Físico-Desportiva ☐

Atividade Lúdico-Expressiva ☐

Ensino de Inglês ☐

Porque \_\_\_\_\_

**3. Gostas das Atividades de Enriquecimento Curricular? Porquê?**

Não, nada ☐

Sim, mais ou menos ☐

Sim, bastante ☐

Sim, adoro ☐

Porque \_\_\_\_\_

**4. Quais as tuas Atividades de Enriquecimento Curricular favoritas?**

Apoio ao Estudo ☐

Atividade Físico-Desportiva ☐

Atividade Lúdico-Expressiva ☐

Ensino de Inglês ☐

**5. Porque é que frequentas as Atividades de Enriquecimento Curricular?**

Ocupo o meu tempo ☐

Aprendo coisas novas que não aprendo de outra maneira ☐

Estou mais tempo na escola com os meus amigos ☐

Faço muitas coisas divertidas ☐

São importantes para o meu futuro ☐

Não tenho mais nada para fazer ☐

Os meus pais obrigam-me a ir ☐

Outros: \_\_\_\_\_

**6. Alguma vez te perguntaram que Atividades de Enriquecimento Curricular deviam existir na escola?**

Sim ☐

Não ☐

**7. Quem escolheu as Atividades de Enriquecimento Curricular que tens na Escola?**

A Escola ☐

O Encarregado de Educação ☐

Eu próprio ☐

Não sei ☐

**8. Que outras atividades gostavas de ter como Atividade de Enriquecimento Curricular que não tens agora?**

Outras línguas estrangeiras ☐

Música ☐

Outras Atividades desportivas ☐

Outras Atividades artísticas ☐

Atividades de ciências ☐

TIC – Informática ☐

Expressão dramática ☐

Sensibilização ambiental ☐

Outras: \_\_\_\_\_

**9. Que atividades mais gostas de fazer nas AEC?**

Jogos ☐

Cantar ☐

Dançar ☐

Trabalhos de grupo ☐

Desenhar ☐

Pintar ☐

Ler e ouvir histórias ☐

Correr ☐

Estudar ☐

Aprender coisas novas ☐

Trabalhos de expressão plástica ☐

Trabalhar com o computador ☐

Todas as atividades de um modo geral ☐

Outras: \_\_\_\_\_

**10. O que achas dos espaços onde acontecem as Atividades de Enriquecimento Curricular?**

Muito bons ☐

Bons ☐

Mais ou menos ☐

Maus ☐

Muito maus ☐

**11. Achas que as Atividades de Enriquecimento Curricular te vão ajudar a ter melhores notas quando fores para o 5º ano?**

Sim ☐

Não ☐

Não Sei ☐

**12. O teu Encarregado de Educação pensa que as Atividades de Enriquecimento Curricular são importantes?**

Sim ☐

Não ☐

Não Sei ☐

**13. O teu Encarregado de Educação pergunta como correram as Atividades de Enriquecimento Curricular?**

Sim sempre ☐

Sim algumas vezes ☐

Não nunca ☐

**14. O que gostavas de ver melhorado nas AEC?**

Horários ☐

Espaços das aulas ☐

Professores das AEC ☐

Atividades mais divertidas ☐

Atividades diferentes ☐

Outros: \_\_\_\_\_

**15. Queres dizer mais alguma coisa sobre as AEC?**

---

---

---

---

Muito obrigada pela disponibilidade e colaboração.

Coimbra, Maio 2013

## Anexo E – Gráficos com distribuição das respostas por ano de escolaridade

Gráfico E1 – Distribuição dos Encarregados de Educação segundo a concordância com o Pacote de AEC existente no Agrupamento de Escolas de Pampilhosa da Serra

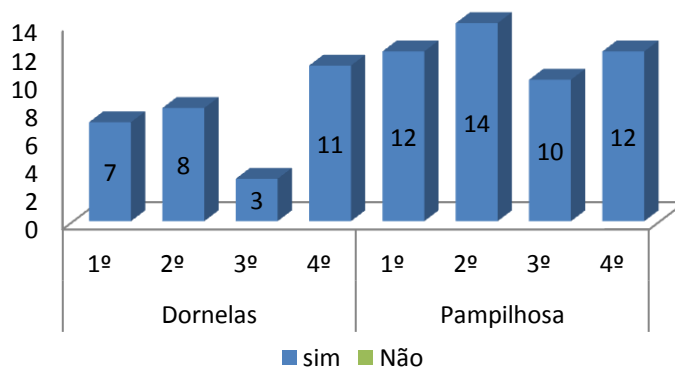


Gráfico E2 – Distribuição de Encarregados de Educação segundo a sua participação na escolha do pacote de AEC

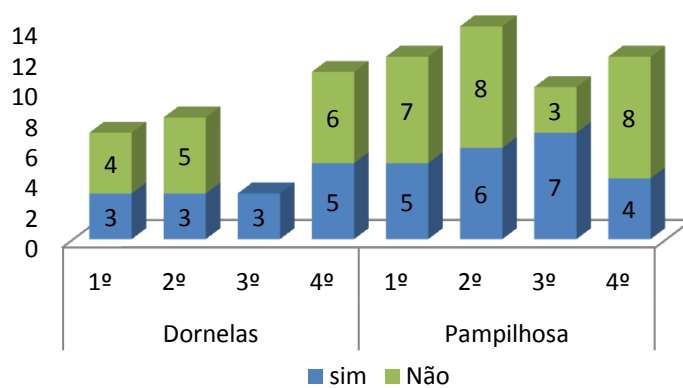


Gráfico E3 – Distribuição dos Encarregados de Educação segundo quem consideram escolher as AEC que existem como oferta no AEPS

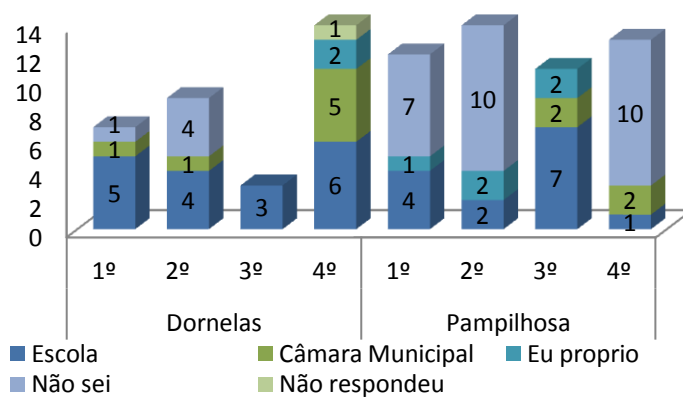


Gráfico E4 – Distribuição das AEC frequentadas pelos Educandos

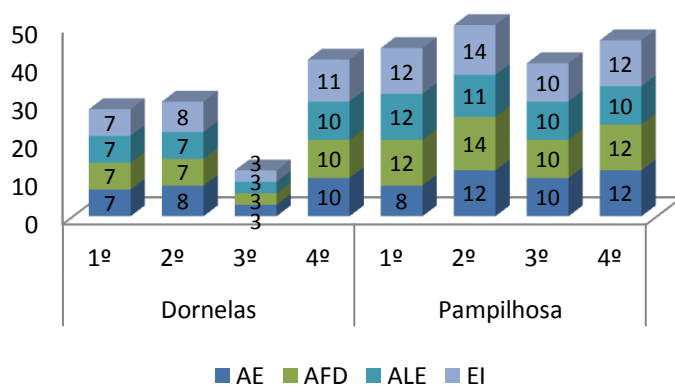


Gráfico E5 – Distribuição das AEC nas quais os Educandos não participam

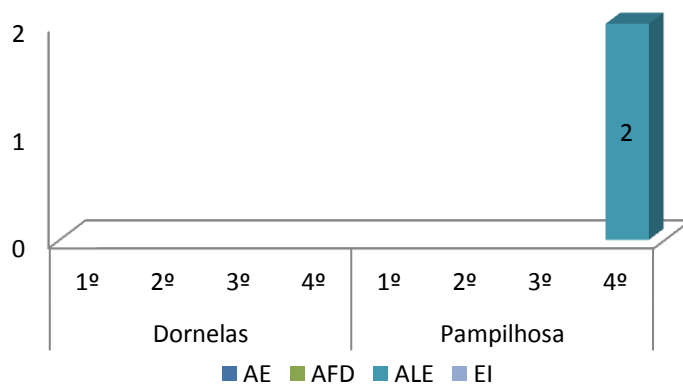


Gráfico E6 – Distribuição dos Encarregados de Educação segundo a importância das AEC para os seus Educandos

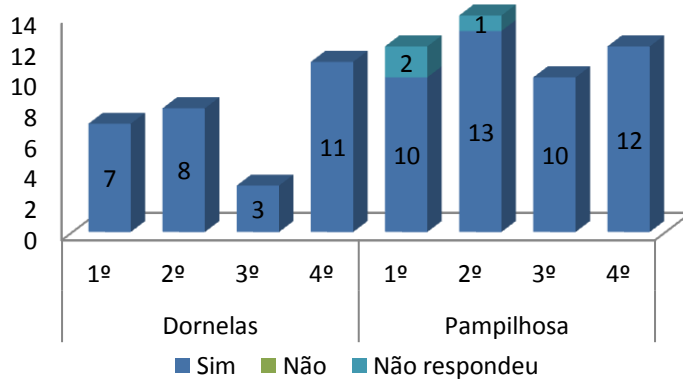




Gráfico E7 – Distribuição dos Encarregados segundo a sua opinião acerca dos espaços onde decorrem as AEC

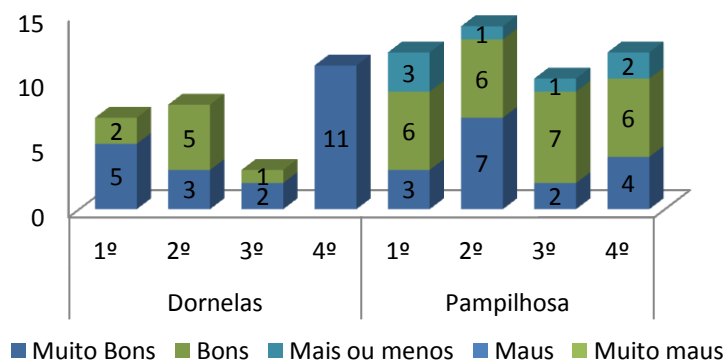


Gráfico E8 – Distribuição dos Encarregados de Educação segundo questionamento aos seus Educandos acerca das AEC

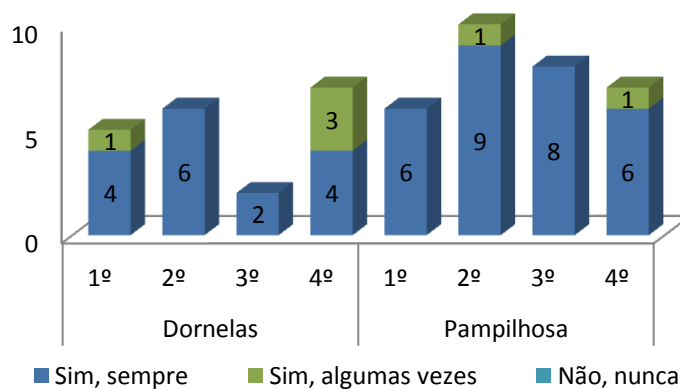


Gráfico E9 - Distribuição dos Encarregados de Educação segundo questionamento aos Professores Titulares de Turma acerca das AEC

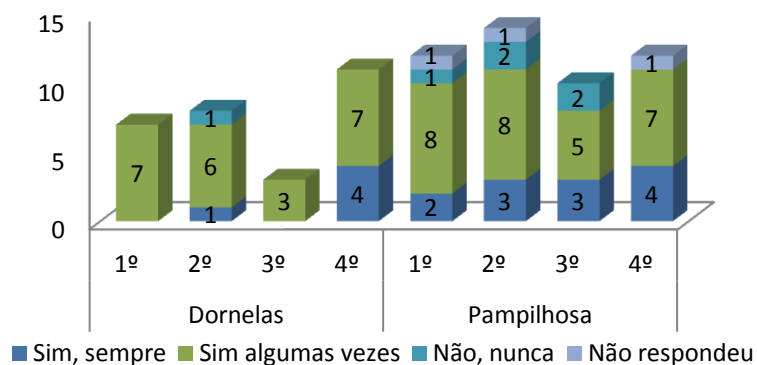


Gráfico E10 – Distribuição de Encarregados de Educação segundo a sua perceção se as AEC vão ajudar os Educando na transição para o 2º CEB

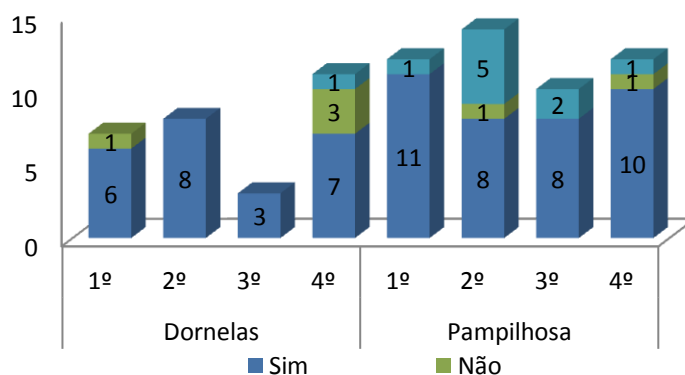


Gráfico E11 – Distribuição dos Alunos mediante a sua participação nas AEC existentes na Escola

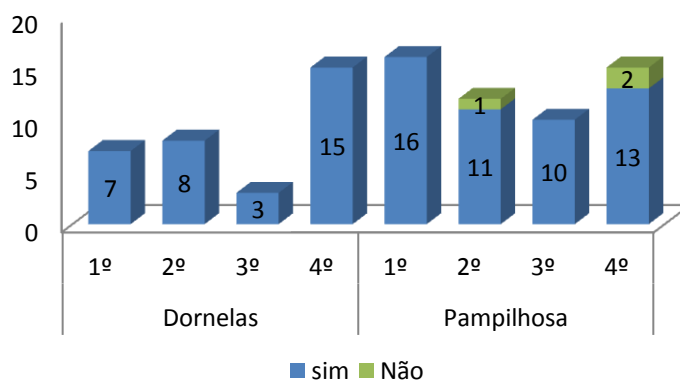


Gráfico E12 – Distribuição dos Alunos de acordo com as AEC nas quais não participam

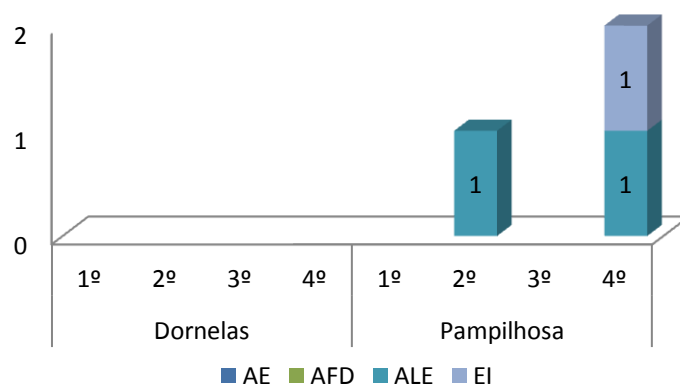


Gráfico E13 – Distribuição dos Alunos de acordo com o seu gosto pelas AEC

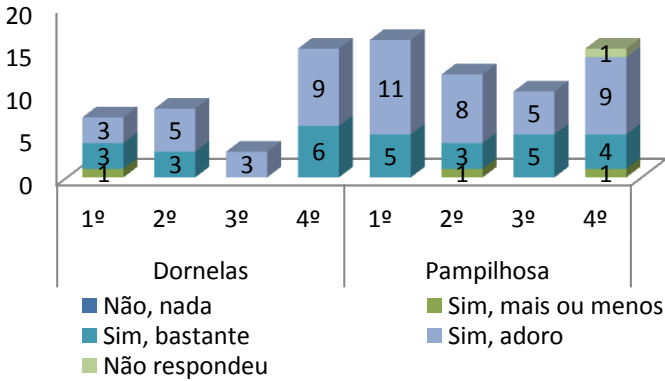


Gráfico E14 - Distribuição dos Alunos segundo as suas AEC favoritas

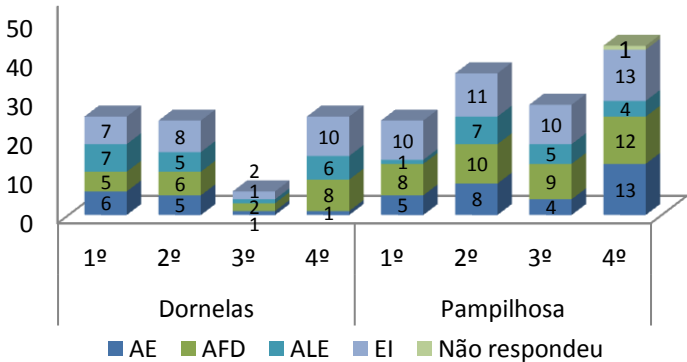


Gráfico E15 – Distribuição dos Alunos de acordo com sua percepção acerca de terem sido questionados sobre as AEC a existir na Escola

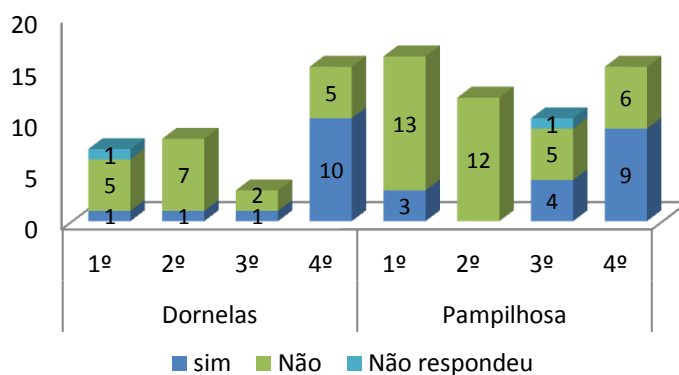


Gráfico E16 – Distribuição dos Alunos segundo quem acreditam ter escolhido as AEC existentes na Escola

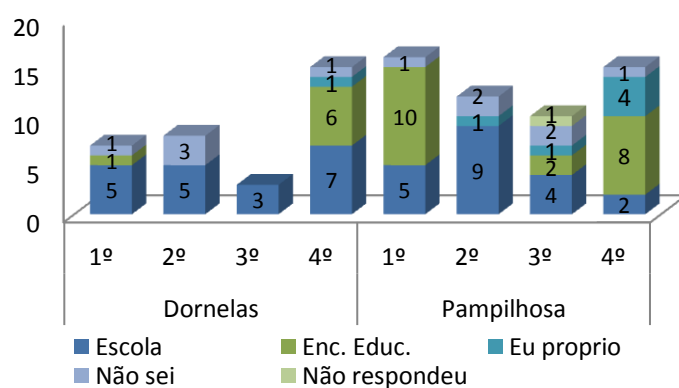


Gráfico E17 – Distribuição dos Alunos de acordo com as suas considerações sobre os espaços onde decorrem as AEC

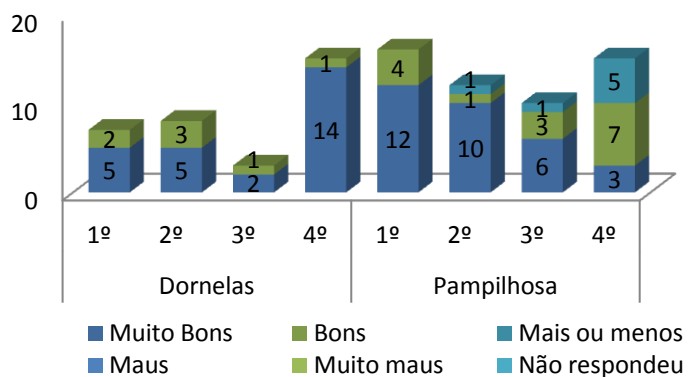


Gráfico E18 – Distribuição de Alunos de acordo com a importância dada pelos seus Encarregados de Educação às AEC

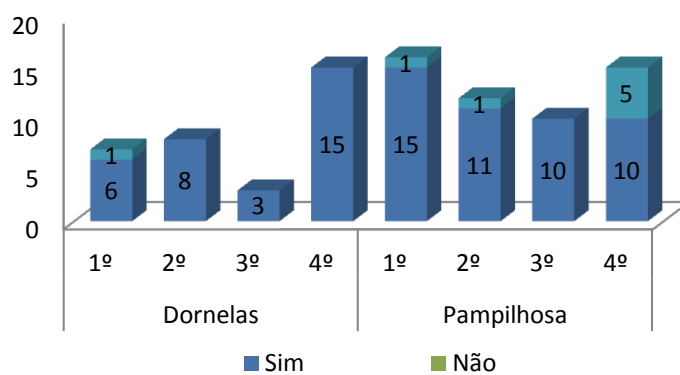


Gráfico E19 – Distribuição dos Alunos segundo questionamento pelos Encarregados de Educação acerca de como correram as AEC

