



FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Actividades de enriquecimento curricular
no 1.º ciclo do ensino básico
Escola a tempo inteiro
e o comportamento problemático dos alunos

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação,
área de especialização em Psicologia da Educação,
apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências
da Educação da Universidade de Coimbra e
realizada sob a orientação das Professoras Doutoradas
Albertina Lima Oliveira e Maria Isabel Ferraz Festas.

Paulo Jorge Rodrigues da Costa Santos
COIMBRA
2009

capa: fotografia de alunos, em contexto de sala de aula

autor: Paulo Santos

“Do rio que tudo arrasta, diz-se que é violento. Mas ninguém chama violentas às margens que o comprimem.”

Brecht, referido por Veiga (2007, p. 9)

*Aos alunos do 1.º Ciclo, de hoje e de amanhã,
desejando que, entre os momentos de
aprendizagem, possam encontrar tempo para
brincar...*

AGRADECIMENTOS

Antes de mais, importa referir que o trabalho que se apresenta nas páginas seguintes não é, nem podia ser, um trabalho solitário. Ainda que tenha exigido de nós esforço e empenho, o resultado final, que aqui se “entrega”, não poderia existir sem a colaboração e o contributo, directo ou indirecto, de muitas outras pessoas. Por isso, é de mais elementar justiça começar por lhes agradecer.

Em primeiro lugar, o meu agradecimento dirige-se às Professoras Doutoradas Albertina Oliveira e Isabel Festas. Sem elas, sem a sua disponibilidade permanente, o seu interesse empenhado na investigação e no trabalho, os seus reparos e as suas sugestões, não seria possível chegar aqui. A elas, o meu obrigado e a minha gratidão.

Depois, agradeço a todos os alunos, encarregados de educação e professores que acederam fazer parte integrante deste estudo. Sem eles, não seria possível realizar a investigação que integra este trabalho. E neles incluo os encarregados de educação que permitiram a utilização da fotografia, que escolhi para a capa.

Agradeço, igualmente, a todos quantos, com palavras de incitamento, me ajudaram a ultrapassar momentos menos conseguidos.

Ao Alírio, que me salientou, desde muito cedo, ainda antes de começar, a importância de “começar a escrever”.

Em particular, desejo agradecer à Dora, Amiga de percurso e de todas as horas. As conversas sobre o tema, as inúmeras trocas de impressões, a partilha de textos e argumentos, de investigações que se complementam, a visão privilegiada de quem conhece o tema e tem sobre ele uma opinião crítica sustentada, enriqueceram e tornaram muito mais fácil o meu trabalho. E a capa seria bem menos atraente sem ela.

Por fim, desejo agradecer à minha família, especialmente aos meus filhos, João e Inês, e à minha mulher, Margarida. Com a sua compreensão, deram-me, ao longo dos dois últimos anos, o espaço indispensável às pesquisas de que necessitei e à escrita deste trabalho. Nos últimos meses, quando os prazos se aproximavam do seu final, permitiram-me ainda maior latitude e constituíram um indispensável suporte.

À minha mãe e aos meus avós, pelas perguntas preocupadas de quem acredita.

Índice geral

INTRODUÇÃO	I
------------------	---

COMPONENTE TEÓRICA

CAPÍTULO 1

AS ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

1.1. A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO 1.º CICLO.....	5
1.2. AS ACTIVIDADES DE COMPLEMENTO CURRICULAR.....	6
1.3. QUADRO LEGAL.....	7
1.4. EM TORNO DAS NECESSIDADES DAS FAMÍLIAS	9
1.5. OFERTA DE ACTIVIDADES.....	11
1.6. ENTIDADES PROMOTORAS E FINANCIAMENTO	13
1.7. ORGANIZAÇÃO DAS ACTIVIDADES.....	14
1.8. ORIENTAÇÕES PROGRAMÁTICAS	16
1.9. IMPLEMENTAÇÃO	19
1.10. CONTEXTO EDUCATIVO	21
1.11. ESTUDOS REALIZADOS	22
1.12. MELHOR EDUCAÇÃO VS MAIS ENSINO	25

CAPÍTULO 2

COMPORTAMENTOS PROBLEMÁTICOS

2.1. ALGUNS CONCEITOS.....	32
2.2. FACTORES DE RISCO	35
2.3. O PAPEL DOS PROFESSORES	36
2.4. COMPORTAMENTOS PROBLEMÁTICOS NA ESCOLA	39
2.5. DINÂMICA ESCOLAR E COMPORTAMENTO DOS ALUNOS	41
2.6. O TEMPO E O ESPAÇO COMO CONDICIONANTES	44

PARTE EMPÍRICA

CAPÍTULO 3

A INVESTIGAÇÃO E A METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO

3.1. O PROBLEMA.....	51
3.2. AS HIPÓTESES	53
3.3. METODOLOGIA	54
3.3.1. Plano de investigação	54
3.3.2. Amostra	58
3.3.3. Caracterização socioeconómica e demográfica da amostra	60
3.4. INSTRUMENTOS	66
3.5. PROCEDIMENTOS	70

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1.	ANÁLISE PRELIMINAR DOS DADOS	75
4.2.	ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS	76
4.3.	ESTATÍSTICAS INFERENCIAIS: TESTE DAS HIPÓTESES	88

CAPÍTULO 5

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1.	DISCUSSÃO DE RESULTADOS	97
5.2.	APRECIÇÃO CRÍTICA DO ESTUDO EMPÍRICO.....	101
5.3.	RECOMENDAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS	104

CONCLUSÃO	107
------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA	109
---------------------------	-----

ANEXOS

Anexo 1 – pedido de autorização à Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

Anexo 2 – pedido de autorização à Comissão Nacional de Protecção de Dados

Anexo 3 – pedido de autorização à Direcção Regional de Educação do Ccentro

Anexo 4 – pedido de autorização à Câmara Municipal de Coimbra

Anexo 5 – pedido de autorização ao Centro de Apoio Social de Pais e Amigos da Escola n.º 10

Anexo 6 – pedido de autorização aos pais e encarregados de educação

Anexo 7 – pedidos de autorização aos conselhos executivos dos agrupamentos de escolas

Anexo 8 – questionário aos professores titulares de turma

Anexo 9 – questionário aos alunos

Anexo 10 – questionário aos pais/encarregados de educação

Anexo 11 – questionário aos professores das actividades de enriquecimento curricular

Índice de quadros

Quadro 1 - Distribuição dos alunos da amostra por ano de escolaridade e escola e frequência ou não das AEC.....	61
Quadro 2 - Síntese das estatísticas descritivas, relativas aos principais instrumentos	77
Quadro 3 - Síntese das estatísticas descritivas dos itens 3.2.1 e 3.2.2 do questionário dos professores titulares de turma e dos itens 4.9 e 4.14 a 5.3 do questionário dos alunos	79
Quadro 4 - Síntese de resultados principais	90
Quadro 5 - Síntese dos resultados (teste t de student para amostras independentes) para as diversas variáveis em análise	92
Quadro 6 - Síntese de resultados (teste qui-quadrado) para os itens em análise.....	93

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Distribuição dos alunos, por idades e por frequência ou não das AEC.....	62
Gráfico 2 - Distribuição, por sexo e por frequência ou não das AEC, dos alunos	63
Gráfico 3 - Distribuição por habilitação literária das mães, e por frequência ou não das AEC	63
Gráfico 4 - Distribuição por habilitação literária dos pais e por frequência ou não das AEC	64
Gráfico 5 - Distribuição por grupo profissional das mães e frequência ou não das AEC.....	64
Gráfico 6 - Distribuição por grupo profissional dos pais e frequência ou não das AEC.....	65
Gráfico 7 - Frequência das dificuldades de aprendizagem, por aluno, em função da percepção do professor e frequência ou não das AEC	77
Gráfico 8 - Frequência do apoio individualizado, por aluno, na percepção do professor e frequência ou não das AEC	78
Gráfico 9 - Reacção ao tempo passado na escola, na óptica do aluno, por frequência ou não das AEC	78
Gráfico 10 - Cansaço reportado pelos alunos, na óptica do professor	79
Gráfico 11 - Frequência com que os alunos denotam satisfação pelas AEC, na óptica do professor	80
Gráfico 12 - Frequência com que os alunos denotam interesse por uma actividade específica, na óptica do professor	80
Gráfico 13 - Frequência com que é manifestado descontentamento pelas horas passadas na escola, na óptica dos professores	81

Gráfico 14 - Percepção do tempo diário disponível para brincar, na óptica dos alunos e por frequência ou não das AEC.....	81
Gráfico 15 - AEC que decorrem dentro da escola	83
Gráfico 16 - Adequação do espaço físico	83
Gráfico 17 - Adequação do mobiliário.....	83
Gráfico 18 - Possibilidade de reorganização do espaço	84
Gráfico 19 - Turmas constituídas só por um ano de escolaridade	84
Gráfico 20 - Horário flexível das actividades lectivas	85
Gráfico 21 - Preparação e orientações de actividades.....	85
Gráfico 22 - Articulação componente lectiva - AEC.....	86
Gráfico 23 - Materiais e actividades.....	86

RESUMO

O estudo que faz parte desta dissertação de Mestrado pretendeu investigar as possíveis influências que as actividades de enriquecimento curricular do 1.º ciclo do ensino básico (AEC) exerceram sobre os alunos que as frequentavam nas escolas da rede pública do Município de Coimbra, em particular ao nível dos comportamentos problemáticos que aqueles pudessem apresentar.

Para o efeito, delineou-se uma investigação quantitativa, com um plano comparativo-causal – *ex post facto* – com dois grupos independentes. A amostra envolveu 200 alunos (100 em cada grupo) com idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos, pertencentes a onze escolas do concelho de Coimbra, representando 5 dos nove agrupamentos existentes com estabelecimentos deste nível de ensino.

As hipóteses principais foram testadas com recurso ao teste t de student para grupos independentes. Os resultados obtidos permitem estabelecer associações significativas entre a frequência das AEC e uma maior incidência de comportamentos problemáticos. Também os alunos que frequentavam as AEC dentro da escola, por oposição aos que as frequentavam fora, apresentaram mais comportamentos problemáticos.

ABSTRACT

The study that belongs to this master thesis intends to research possible influences that the curricular enrichment activities of elementary school might exert on students that attend them at Coimbra's public schools, particularly regarding problematic behaviour that they might present.

Thus, we developed a quantitative research, with a causal comparative design – *ex post facto* – with two independent groups. The sample involve 200 students (100 each group) with ages ranging from 6 to 11 years old, from 11 Coimbra's schools, representing 5 out of 9 schools groupings.

The main hypotheses were tested with independent-samples T test. The results allowed us to establish significant relationships between the frequency of those activities and a higher incidence of problematic behaviour. Also the students who attend those activities at school present higher incidence of behaviour issues, contrasting with those who attend them outside school.

RESUMÉ

L'étude qui fait partie de cette thèse de maîtrise prétendait étudier l'influence possible que le programme d'enrichissement du 1er cycle de l'enseignement de base (AEC) a eue sur les élèves qui ont fréquenté les écoles publiques de la ville de Coimbra, en particulier le niveau des comportements problématiques qu'ils pourraient présenter.

Pour cela, nous avons développé un recherche quantitatif, avec un plan non expérimental à groupe de critère - a posteriori. L'échantillon était constituer par 200 étudiants (100 dans chaque groupe) âgés entre 6 et 11 ans, appartenant à onze écoles dans le district de Coimbra, représentant 5 des neuf groupes avec les institutions existantes d'enseignement de ce niveau.

Les principales hypothèses ont été testées en utilisant le test t de Student pour groupes indépendants, qui ont révélé leurs hypothèses. Les résultats obtenus permettent de créer des associations significatives entre la fréquence de l'AEC et une incidence plus élevée de comportements problématiques. Les étudiants qui fréquentaient les institutions de l'AEC au sein de l'école, par opposition à ceux qui fréquentaient en dehors, ont montré aussi des comportements plus problématiques.

INTRODUÇÃO |

A Educação está em mudança em Portugal. Uma mudança que reside nas alterações curriculares, na gestão dos agrupamentos de escolas e em cada estabelecimento de educação e ensino. A legislação produzida abunda e o difícil é manter os actores – alunos, pais e encarregados de educação e professores –, que se distribuem neste palco, actualizados. A escolaridade obrigatória foi galgando níveis de ensino e prepara-se para abranger a educação pré-escolar. A avaliação dos professores e a avaliação externa dos agrupamentos marcou a agenda nos últimos dois anos mas outras alterações, não menos importantes, foram tornando distinto o dia-a-dia das escolas.

É neste contexto que emergem as Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais conhecidas por AEC. Inseridas numa estratégia para este nível de ensino, são enquadradas pela “parceria” de outras medidas, como o programa de generalização de refeições, o encerramento de escolas com menos de 10 alunos e o funcionamento, quase universal, daqueles estabelecimentos em horário “normal”, para além da “experiência”, que as antecedeu, consubstanciada no programa de ensino de inglês para os 3.º e 4.º anos. Representam, todavia, a mais emblemática “bandeira” da Escola a Tempo Inteiro.

Promovido para fazer face às dificuldades das famílias em assegurar o acompanhamento dos seus educandos, este programa teve – e tem –, por isso, o apoio quase incondicional dos pais, que vêem nele uma solução pouco dispendiosa, senão gratuita, para um período de tempo que, sendo “terra de ninguém”, era assegurado por Centros de Actividades de Tempos Livres, nem sempre acessíveis, nem sempre de qualidade garantida.

Não podemos, no entanto, limitar-nos a uma leitura simples para avaliar uma medida que tão profundamente veio, por um lado, modificar o panorama das escolas, mas também, deve salientar-se, o dia-a-dia dos alunos.

E foi, em particular, esta perspectiva que mais despertou a nossa atenção. Tendo acompanhado a implementação do programa desde o primeiro momento, apercebemo-nos da profunda alteração que se verificava na ocupação dos alunos. E constatámos, também, outros aspectos, entre os quais o facto de alguns encarregados de educação que, ainda que não necessitassem de acompanhamento, para os seus educandos, durante aquelas horas, optavam por deixá-los na escola,

fosse porque estes manifestavam esse desejo, fosse porque a percepção que os primeiros tinham era de que aquele tempo era *também escola*, era *também ensino*.

Apesar de corporizar, como tudo indicava, uma mudança significativa, o Programa não foi, não obstante as diversas análises estatísticas, verdadeiramente avaliado. Procuraram-se as opiniões dos pais, dos alunos, dos professores; analisaram-se os diplomas e a sua implementação, em particular o financiamento e as condições de trabalho dos docentes responsáveis; salientaram-se os elevados níveis de adesão ao programa e defendeu-se a “democratização” no acesso ao ensino do inglês, em particular. Mas nenhum estudo científico pareceu interessar-se pelos alunos. Algo que nos sentimos impelidos a fazer.

À medida que as AEC se tornaram parte da realidade escolar do 1.º ciclo, os contactos com outros docentes permitiram uma troca de impressões que, paulatinamente, veio chamar a atenção para aspectos com que nos deparávamos na escola e com os nossos alunos, que conhecíamos bem. Concorreram, por isso, para a pertinência deste estudo e contribuíram para justificar a nossa opção. Pertinência, também, pelo crescimento de fenómenos de comportamentos problemáticos, indisciplina ou mesmo violência nas escolas, em Portugal. Fenómenos que, sendo verdade que não atingiram – ainda? – as proporções de outros países, não podem deixar de ser considerados e tidos em devida conta. Se o não fizermos, se não procurarmos entender as causas ou os factores que lhes estão associados, se preferirmos “passar ao lado” ou, noutra perspectiva, abordar o tema mais preocupados com manchetes de jornais, estaremos a contribuir muito pouco para a sua erradicação.

Que objectivos nos propomos, então, atingir? Que linha de investigação iremos seguir? Ainda que as AEC se possam fazer “sentir” a muitos níveis, preocupámo-nos em delimitar o objecto de estudo e decidimo-nos por procurar estabelecer uma associação entre a sua frequência e a manifestação, pelos alunos, de comportamentos problemáticos. Para tal contribuiu, também, a leitura que fomos fazendo de alguns autores e o contacto que a parte curricular do Mestrado, no qual esta dissertação se integra, proporcionou com o tema. Delineado inicialmente de forma insípida, ganhou forma e consistência graduais, tornando-se clara, cada vez mais, a necessidade do mesmo.

E é o estudo realizado, em particular a forma como se encontra dividido, que apresentamos, de seguida.

No primeiro capítulo, faremos uma breve descrição das mudanças vividas pela Educação, em particular após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, e as modificações que se procuraram implementar, nomeadamente no que respeita ao currículo do 1.º ciclo. Depois, procuraremos apresentar, sucintamente, as actividades de complemento curricular, precursoras, em certa medida, das AEC, ainda que não tenham sido colocadas em prática, e estabelecer algumas importantes diferenças entre ambas. Num terceiro momento, faremos a caracterização destas e explicitaremos o seu funcionamento, salientando o carácter que as mesmas assumem e os condicionalismos a que estão obrigadas. Finalmente, e tendo por base as opiniões de diversos autores, analisaremos a sua natureza, mais ou menos educativa, mais ou menos escolar.

No segundo capítulo, percorreremos os comportamentos problemáticos, a indisciplina e a violência, definindo, primeiro, cada um dos conceitos e, numa fase posterior, explicitando o objecto do nosso estudo. De seguida, analisaremos os factores de risco que lhe estão associados, procurando estabelecer associações entre uns e outros. Entrando, depois, no contexto educativo e escolar, faremos uma leitura do papel reservado ao professor, no contexto destes comportamentos, e tentaremos situá-los na escola, enquanto espaço de interacção. Por fim, e estabelecendo relações com as AEC, tentaremos abordar a dinâmica escolar e a forma como esta se poderá relacionar com estes comportamentos, para além dos factores tempo e espaço, sugeridos, também, pela literatura.

No terceiro capítulo, e iniciando o nosso estudo empírico, começaremos por explicitar o problema que lhe serviu de base e os motivos que nos conduziram até ele, apresentando, de seguida, as diversas hipóteses formuladas. Num momento posterior, dedicaremos a nossa atenção ao desenho do plano de investigação, à amostra, à sua constituição, aos cuidados a que esta obedeceu e à sua caracterização, para terminarmos o capítulo com a descrição dos instrumentos usados e dos procedimentos que regeram a sua aplicação e recolha.

No quarto capítulo, e depois de descrevermos o tratamento inicial das bases de dados criadas, procederemos às análises dos resultados, tanto através de

estatísticas descritivas como inferenciais, explicitando-os e ilustrando-os com gráficos, quando tal se revele importante para uma leitura mais imediata, ou sintetizando-os em quadros, que permitem agrupar os mais relevantes. Com estas análises, procederemos ao teste das hipóteses formuladas e, verificando os pressupostos necessários, validaremos ou não cada uma delas.

Por fim, no quinto capítulo procederemos à discussão dos resultados, relacionando-os com a revisão de literatura apresentada na componente teórica desta dissertação, e faremos a sua interpretação. De seguida, explicitaremos os pontos fortes e as limitações que reconhecemos ao nosso trabalho, terminando com sugestões para estudos futuros.

A conclusão, que encerrará este nosso contributo, fará uma síntese dos dados mais importantes e, numa breve sùmula, procurará projectá-los no panorama global da Educação em Portugal.

Componente Teórica |

Capítulo 1

As Actividades de Enriquecimento Curricular

Neste primeiro capítulo do nosso trabalho, começaremos por abordar, com base na revisão de literatura efectuada e nos diplomas legais consultados, as mudanças que ocorreram, nos últimos anos, na Educação, em Portugal, nomeadamente ao nível da estrutura curricular do 1.º ciclo. Depois, e dentro desse contexto, analisaremos o espaço em que se inserem as Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1.º Ciclo e a forma como se desenvolvem, abordando outros possíveis modelos de ocupação do tempo, de que dispõem os alunos, para lá do curricular. Caracterizaremos, desta forma, o seu funcionamento, no quadro legal em vigor à data do estudo empírico, e tentaremos clarificar o conceito de enriquecimento curricular implementado. Por fim, analisaremos algumas opiniões que sobre aquelas têm sido emitidas e que importa equacionar.

1.1. A organização curricular no 1.º ciclo

É comum ouvirmos dizer que a Educação, como um todo, e o contexto onde se desenvolve estão em mudança, em Portugal. E as razões invocadas são várias: por um lado, sustenta-se que a sociedade está em mutação, levando a que as famílias se organizem de forma diversa do que acontecia até há bem pouco tempo, aspecto que desenvolveremos mais à frente; por outro, procuram reunir-se evidências que indiquem que o próprio edifício educativo, seja na forma como se organiza, seja nos conteúdos que destina a cada nível de ensino, se tem modificado.

No entanto, as mudanças não se constroem – e muito menos consolidam – por “decreto”. Não se podem limitar nem se implementam, em pleno, com a entrada em vigor de um qualquer diploma; antes se deveriam estruturar no tempo, tendo por base diversos contributos que, cumulativamente, transformem positivamente o panorama do ensino em Portugal, em particular, no que a este estudo respeita, o do 1.º ciclo.

De facto, a Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada inicialmente em 1986, representava, àquela data, “um desejo de estabilidade e configuração do sistema educativo, que fora primeiramente tentada com a reforma Veiga Simão de 1971 a 1973 [...], não apresenta[ndo] referentes significativamente diferentes para a organização da estrutura curricular dos ensinos básico e secundário [...]” (Pacheco, 2006, pp. 68-69). Mais do que estabelecer uma clivagem, de maior ou menor amplitude, com o contexto anterior, aquele diploma pretendia, em primeiro lugar, organizar o ensino e a sua

estrutura, até aí talvez pouco articulada, fruto das “alterações avulsas surgidas no período pós-Abril de 1974” (Pacheco, 2006, p. 69).

Talvez por isso, o período que se seguiu, em particular durante a década de 90, foi fértil em importantes alterações curriculares, tanto no que respeita aos programas em vigor, como em relação à avaliação e aos alunos com necessidades educativas especiais, abordando-se, também, agora de forma concreta, as actividades de enriquecimento curricular, com a publicação do Despacho n.º 141/ME/90, de 1 de Setembro (Pacheco, 2006).

No início do século XXI, com a publicação do Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, culminam as mudanças nos conteúdos do 1.º ciclo, sendo que “a inovação fica circunscrita à aprovação de normativos que introduzem novos planos curriculares, um novo regime de avaliação das aprendizagens, a substituição da Área-Escola pela Área de Projecto, novos programas (somente para o ensino secundário), a abordagem curricular por competências (somente no básico) e a organização curricular por projectos” (Pacheco, 2006, p. 79). Apresenta-se um currículo nacional mas confere-se às escolas a possibilidade de fazerem dele uma gestão flexível, tendo como referenciais as competências que os alunos devem atingir no final do ciclo e abrindo a possibilidade à introdução de conteúdos locais (Pacheco, 2006). Pretendem-se, assim, aprendizagens significativas para os alunos que se aproximem, simultaneamente, das suas realidades.

E é, aparentemente, neste contexto que se perspectivam as actividades de enriquecimento curricular.

1.2. As actividades de complemento curricular

A designação, no entanto, nem sempre foi esta. De acordo com o texto original da Lei de Bases do Sistema Educativo, e não modificado pelas alterações entretanto produzidas, estas actividades designavam-se de complemento curricular¹, tendo-se assim mantido na legislação subsidiária.

Atendendo ao texto do Despacho n.º 141/ME/90, de 1 de Setembro, estas actividades não curriculares deveriam ser implementadas principalmente para lá do tempo lectivo, sendo facultativa a sua frequência.

¹ Artigo 51.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

Tendo uma natureza lúdica, cultural e formativa e procurando desenvolver a formação integral dos alunos, assim como a sua realização pessoal, as actividades podiam ser de índole diversa: desportiva, artística, tecnológica ou multidimensional, acções de solidariedade e voluntariado, de ligação da escola com o meio ou de desenvolvimento da dimensão europeia, ... exactamente as mesmas vertentes que, dezasseis anos mais tarde, seriam novamente “impressas”, como se de uma novidade se tratasse!

Todavia, a grande diferença reside na forma como se podiam organizar e não nas actividades, propriamente ditas, que se poderiam desenvolver. Assim, estas assumiam-se, na sua essência, como actividades locais, tendo a sua génese tanto nos professores como nos alunos – naturalmente, noutra nível de ensino que não o 1.º ciclo – ou em membros da comunidade. Ou seja, configuram-se como actividades feitas “à medida” de realidades próprias de determinados contextos, que as contemplam e são pensadas para elas, com um cunho pessoal e correspondendo a um produto, interno a cada escola ou agrupamento.

Não é esse o princípio das AEC, como a seguir explicitaremos.

1.3. Quadro legal

O Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho², estabeleceu o funcionamento de actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico, transformando, tanto directa como indirectamente, de forma vinculada, a organização deste nível de ensino na quase totalidade das escolas da rede pública do país.

Em causa estão vários aspectos ou, se quisermos, várias questões que gravitam em redor do 1.º ciclo. Desde logo, como se refere no preâmbulo daquele diploma, “a importância do desenvolvimento de actividades de animação e de apoio [...] para o desenvolvimento das crianças e conseqüentemente para o sucesso escolar futuro” (Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho). Pretende-se, assim, proporcionar actividades aos alunos, que contribuam para o seu desenvolvimento global, não só numa perspectiva académica mas igualmente de cidadania, não só perseguindo competências, mais ou

² Este diploma foi revogado pelo Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio. No entanto, e considerando o diploma em vigor durante a realização do presente estudo, será o primeiro a ser considerado, até porque as diferenças entre os dois não são substanciais.

menos curriculares, mas dando-lhes, também, oportunidade de contactarem com actividades menos escolares, seja no campo das expressões, seja no seu desenvolvimento físico e social.

Toma-se, desta forma, como referência a necessidade, particularmente prevista na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto – Lei de Bases do Sistema Educativo –, designadamente no seu artigo 7.º³, mas nunca concretizada de forma objectiva, de alargar o leque de ofertas do 1.º ciclo a outras áreas de interesse, capazes de cativar alunos e de, ao mesmo tempo, enriquecer e diversificar a sua formação e o currículo com o qual contactam.

Simultaneamente, e como decorre da sua aplicação, implementa-se também, ainda que em moldes e contextos horários diferentes, uma monodocência coadjuvada, chamando à escola docentes com formação específica nas áreas agora desenvolvidas, cuja responsabilidade pela execução repousava, até este momento, quase sempre, nos docentes do 1.º ciclo⁴.

Pretende-se assim, aparentemente, tornar mais ampla a base curricular deste nível de ensino. Mas será isso conseguido? Ou, sequer, delineado? Como adiante se procurará evidenciar, não poderemos considerar estas actividades como enriquecedoras se elas se limitam a reproduzir, ainda que em tempos diferentes, o mesmo currículo. E nem o Inglês, há tanto tempo passível de introdução no currículo como língua estrangeira, pode constituir uma mais-valia verdadeiramente nova. Estaremos, talvez, perante uma “deslocalização” temporal... não mais do que isso.

³ “a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social; b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano; c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios; d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda; [...]”.

⁴ Importa referir que muitas autarquias – das quais o Município de Coimbra é apenas um bom exemplo – vinham assumindo a colocação de docentes em várias áreas, ligadas às expressões, docentes esses que desenvolviam o seu trabalho com os alunos dentro das 25 horas lectivas, em articulação com os Agrupamentos de Escolas e com os docentes titulares de turma, procurando respeitar a carga horária e as próprias necessidades/capacidades de trabalho dos alunos.

Por outro lado, e ainda que uma leitura menos atenta possa indiciar isso mesmo, não nos encontramos, somente, perante uma extensão de actividades ditas não curriculares – por oposição às actividades curriculares, conforme constam da Organização Curricular e Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico. É que, para além da escolha das actividades a desenvolver em cada ano de escolaridade, o Despacho, a que atrás nos referimos, veio possibilitar que as vinte e cinco horas lectivas semanais, determinadas pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, com a redacção dada pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, possam, à luz do preconizado no Despacho n.º 19575/2006, de 25 de Setembro, ser preferencialmente direccionadas para “o reforço dos saberes básicos e para o desenvolvimento das competências essenciais nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio”.

De que falamos, então? Da possibilidade dada aos docentes de, na planificação das suas actividades, privilegiarem as áreas assim classificadas como “nucleares” em detrimento de outras que, pelo menos aparentemente, são relegadas para segundo plano, ou mesmo quase dispensáveis. Estamos, talvez, perante a primeira evidência de que o conjunto de diplomas legais procura, em primeiro lugar, “mais escola”, entendida como intensiva, no que concerne ao processo de ensino/aprendizagem. E isto é tanto mais verdade quanto apenas aquelas três áreas merecem a publicação, no sítio da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, de “princípios e sugestões” destinados à sua prática pedagógica.

Abre-se, por isso, a porta a uma modificação do carácter das aulas do 1.º ciclo. Até este momento, preconizava-se, tanto em termos curriculares como organizativos, uma abordagem transversal dos conteúdos. A partir da publicação destes diplomas, a distribuição dos tempos semanais de trabalho deixa de ser uma prerrogativa do docente titular de turma, atento e conhecedor, como nenhum outro, da realidade da turma e dos seus alunos, e sujeita-se ao desígnio do legislador.

1.4. Em torno das necessidades das famílias

Criam-se, assim, com a implementação das AEC, condições para responder às necessidades prementes das famílias que, sem horários escolares adequados aos tempos laborais nem, muitas vezes, parentes que possam assegurar a guarda dos seus educandos

– frequentemente os avós –, se vêem, muitas vezes, compelidas a deixá-los sós em casa ou em colocá-los em centros de actividades de tempos livres que, em alguns casos, não reúnem as condições adequadas para o fim a que se destinam. De facto, seja porque se encontram em instalações exíguas para o número de crianças que os frequentam, seja pela deficiente preparação dos monitores que asseguram o seu funcionamento, aqueles transformam-se mais em depósitos – “armários” – de crianças do que, propriamente, em locais onde se desenvolvem actividades enriquecedoras a elas destinadas.

Uma realidade cada vez mais alargada, também, porque, como salienta Leandro (2001, referido por Freitas, 2007), uma das grandes transformações da sociedade portuguesa relaciona-se com a entrada da mulher no mundo do trabalho. O seu papel de mãe a tempo inteiro desaparece e há que procurar outras soluções para acolher os filhos. Por outro lado, e com o aumento da idade necessária para a reforma, as famílias têm, hoje, cada vez mais dificuldades em encontrar soluções, dentro do seu agregado, que assegurem a guarda dos filhos.

Mas não só. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), tendo por base um Inquérito ao Emprego, referentes ao 2.º semestre de 2005 (Público, 2009), 83,7% dos inquiridos não desejavam alterar a sua vida profissional e 13,4% desejavam mesmo trabalhar mais e reduzir o tempo dedicado a cuidados das crianças; apenas 2,5% dos inquiridos desejavam trabalhar menos tempo. O que é relevante porque comprova que também os pais sentem necessidade, ou vontade, de dedicar mais tempo às suas ocupações profissionais, não lhes sendo estas necessariamente impostas.

A estes factos junta-se, por fim, outro, não menos importante, referido por Freitas (2007), também com base em dados do INE: o aumento do número de divórcios que, não poucas vezes, origina a “criação” de famílias monoparentais. Em suma, um quadro em que todos os vectores apontam para a crescente necessidade de encontrar apoio para cuidar ou, simplesmente, receber os alunos, quando estes não se encontram em actividades lectivas.

Por isso mesmo, deparamo-nos com a já referida proliferação de centros de actividades de tempos livres (ATL). No entanto, esta solução deixa de poder ser equacionada dado que, com o fim dos Acordos de Cooperação entre as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e o Estado, muitas destas instituições viram-se impossibilitadas de prestar este serviço nos moldes em que o vinham fazendo,

particularmente no que se refere aos custos suportados pelos agregados familiares⁵. Torna-se, assim, letra morta – considerando a ausência de verdadeiras alternativas, pelo menos para as famílias com menores capacidades financeiras – a frequência facultativa das actividades de enriquecimento curricular, defendida pelo artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, com a redacção dada pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro.

Outros aspectos são, também, aduzidos por Cosme e Trindade (2007), quando referem que as AEC configuram um serviço que responde “às necessidades com que, hoje, se confrontam muitas das famílias portuguesas [...]”, podendo representar, por um lado, “uma política de equidade social, se contribuir para que [...] possam beneficiar de um [novo] conjunto de experiências educativas [...]” e, por outro, não desvalorizando “a dimensão educativa, [...] se esta favorecer a implementação de intervenções educacionais mais ricas e abrangentes [...]” (p. 15).

O objectivo, todavia, será, essencialmente, dar corpo ao “conceito de escola a tempo inteiro”, promovendo os estabelecimentos de ensino como espaços “obrigatoriamente abertos até às 17 horas e 30 minutos e no mínimo oito horas diárias” (Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho), assegurando, igualmente, o fornecimento de almoço aos alunos envolvidos.

1.5. Oferta de actividades

Quanto à oferta de actividades a desenvolver, elas são colocadas a dois níveis. O primeiro, englobando actividades de implementação obrigatória, inclui o ensino do inglês, destinado aos alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade⁶, e o apoio ao estudo, tendo como alvo todos os anos de escolaridade. O segundo, pelo contrário, apresenta um conjunto de outras actividades (outras línguas estrangeiras, actividade física e desportiva, ensino da música, outras expressões artísticas ou outras actividades que incidam nos

⁵ Como salientou o ministro do Trabalho e da Solidariedade Social, Vieira da Silva, em declaração a Pereira (2008), “o Estado não pode financiar duas vezes a mesma coisa. Se o Estado está a pagar no ensino básico a ocupação das crianças nesse tempo, [após as actividades lectivas,] não pode pagar para as mesmas crianças o apoio para as instituições para as mesmas horas” (p. 8). A comparticipação é, desta forma, canalizada para as AEC, o que torna incomportáveis os custos para grande parte dos agregados familiares.

⁶ O ensino de inglês figura, no Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio, como obrigatório para todos os anos.

domínios identificados), de entre as quais as entidades promotoras devem escolher aquelas que irão implementar, ocupando os períodos de tempo em falta.

Em relação à língua estrangeira⁷, trata-se, no fundo, de dar continuidade ao Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico – um balão de ensaio para o proposto para o ano lectivo seguinte? –, criado pelo Despacho n.º 14753/2005, de 5 de Julho, com a redacção dada pelo Despacho n.º 21440/2005, de 12 de Outubro, e desenvolvido ao longo do ano lectivo de 2005/2006, tendo em conta, de acordo com a tutela, o seu sucesso, enquanto medida académica, e alcance na prossecução da já referida política de “escola a tempo inteiro”, numa perspectiva mais educativa e social.

Já no que se refere ao apoio ao estudo, pretende-se que seja um espaço no qual os alunos podem consolidar conteúdos já abordados ao longo das actividades lectivas, bem como resolver trabalhos agendados para casa (n.º 11 do Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho). Procurar-se-á, desta forma, promover uma maior qualidade no tempo de contacto entre pais e filhos, “deslocando” de casa a realização destas tarefas e possibilitando que aquele possa, de facto, ser um espaço de encontro entre ambos. Favorece-se, desta forma, a criação dos tão desejáveis como necessários laços familiares e afectivos, tão difíceis de manter quando as crianças passam, hoje, durante os dias úteis, muito mais tempo na escola do que com os pais e/ou familiares.

Paralelamente, e como já se disse, possibilita-se que este espaço se destine a colmatar lacunas que, por uma ou outra razão, subsistam, enquanto dúvidas, neste ou naquele aluno e em relação a qualquer tema. Dentro deste contexto, pode o professor⁸ desenvolver uma prática pedagógica mais individualizada – ou até mesmo individual –, aumentando as condições que concorrem como facilitadoras do sucesso escolar e educativo.

Deste leque de hipóteses, e consideradas as obrigatoriedades já referidas, devem ser escolhidas quatro actividades que, correspondendo a dez tempos de quarenta e cinco

⁷ Esta possibilidade encontrava-se já prevista no artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, com a redacção dada pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, onde se dispunha “As escolas do 1.º ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação a uma língua estrangeira, com ênfase na sua expressão oral.”

⁸ O desenvolvimento das actividades de apoio ao estudo tem sido, na esmagadora maioria dos casos, atribuído aos docentes titulares da turma, sendo obrigatório que seja o agrupamento de escolas a disponibilizar os recursos humanos necessários à sua prossecução.

minutos – duas actividades com três tempos cada e outras duas apenas com dois –, permitam uma ocupação de tempo não lectivo de dez horas semanais, indo ao encontro da premissa, atrás mencionada, de manter o estabelecimento de ensino aberto, pelo menos, até às 17h30min.

1.6. Entidades promotoras e financiamento

Convém, também, referir que, muito embora o diploma ora analisado preveja que as associações de pais e de encarregados de educação, as instituições particulares de solidariedade social e, em última instância, os próprios agrupamentos possam constituir-se como entidades promotoras, são as autarquias locais (câmaras municipais e juntas de freguesia) que surgem como os potenciais parceiros aos quais os agrupamentos deverão dar preferência. Esta ligação será formalizada através de acordos de colaboração que “devem identificar: *a)* As actividades de enriquecimento curricular; *b)* O horário semanal de cada actividade; *c)* O local de funcionamento de cada actividade; *d)* As responsabilidades/competências de cada uma das partes; *e)* O número de alunos em cada actividade” (Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho), nunca podendo este ser superior a vinte e cinco, em qualquer actividade.

À semelhança do que acontecera já com a expansão da educação pré-escolar, também no que concerne ao 1.º ciclo do ensino básico se privilegiam as câmaras municipais, assumindo estas a posição de parceiros preferenciais, o que se justifica, quanto mais não seja, pelo facto de a elas competir a gestão do parque escolar – que lhe pertence, neste nível de ensino –, da mesma forma que detêm algumas responsabilidades no que toca às respostas de índole social⁹.

E este vínculo foi mesmo objecto de protocolo, assinado entre o Ministério da Educação e a Associação Nacional de Municípios Portugueses, o qual define, em termos muito gerais, as competências dos outorgantes, nomeadamente ao nível das comparticipações financeiras do primeiro e da criação de condições de implementação

⁹ As competências dos municípios na área da educação encontram-se definidas no artigo 19.º da Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro – que previa já, na alínea e) do n.º 3, o apoio ao “desenvolvimento de actividades complementares de acção educativa na educação pré-escolar e no ensino básico” – e englobam responsabilidades nos transportes escolares, refeições, acção social escolar e, até, a gestão de pessoal auxiliar.

deste programa, por parte do segundo. No que respeita às primeiras, variam, de acordo com o Regulamento de acesso ao financiamento, anexo ao Despacho n.º 12591/2006, consoante as actividades desenvolvidas e são contabilizadas em termos de montante por ano e por aluno, oscilando entre os 100,00 € e os 250,00 €¹⁰, sendo o montante máximo apenas atribuído se o conjunto das actividades propostas englobar o ensino do inglês, da música e a actividade física e desportiva. Já em relação às segundas, compete aos municípios assegurar as melhores condições, tendentes ao bom desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular.

Cabe aqui referir, a propósito, o paradoxo criado pelas regras que genericamente descrevemos. Assim, salienta-se que entre o financiamento mínimo e máximo – considerando as actividades ditas obrigatórias – não se percorre um qualquer caminho de qualidade ou tempos assegurados; antes se estabelece que, ainda que cada entidade possa escolher as actividades a implementar, o Estado financia apenas algumas¹¹, mesmo que aquela triagem possa corresponder a um desejo dos alunos. E como sem financiamento dificilmente estas actividades podem ser concretizadas, a liberdade de escolha acaba, de facto, por ser muito reduzida, ficando confinada ao “pacote” que atribui o montante mais elevado por aluno.

1.7. Organização das actividades

Por último, e no que respeita à análise estrita do diploma, cabe agora debruçarmo-nos sobre a organização das actividades, nomeadamente quanto à sua planificação e acompanhamento. A primeira, e decorrente das orientações que analisaremos em espaço próprio, “deve envolver obrigatoriamente (...) os professores titulares de turma”, devendo “ser tidos em conta os recursos existentes na comunidade” (n.ºs 19 e 20 do Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho). Determina-se, desta forma,

¹⁰ De acordo com o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio, nomeadamente com o n.º 3 do Regulamento de acesso ao financiamento do programa de actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico, que lhe é anexo, as comparticipações financeiras oscilam, agora, entre os 100€ e os 262,50€.

¹¹ As actividades não previstas do n.º 9 do Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho, não são passíveis de financiamento. Como decorre do n.º 3 do artigo 3.º do Regulamento de acesso ao financiamento do programa de generalização do ensino do inglês nos 3.º e 4.º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico, o apoio financeiro privilegia o ensino do inglês, ou ensino da música e a actividade física e desportiva.

que ao professor titular de turma esteja cometida a tarefa de supervisionar pedagogicamente estas actividades. Será, então, um sujeito activo na implementação das actividades de enriquecimento curricular, contribuindo, com o conhecimento que tem da turma e dos alunos, em particular, para que as actividades a desenvolver respondam aos seus desejos e necessidades, gostos e anseios, fazendo a ponte entre a componente lectiva e não lectiva da permanência dos alunos na escola, por forma a que elas não se sobreponham mas, antes, se comple[men]tem, contribuindo para o desenvolvimento global dos alunos. Cabe-lhe, também, reunir periodicamente com os professores de cada actividade, que trabalhem com a sua turma, e avaliar a sua realização, para além de prestar, aos encarregados de educação, toda a informação necessária, recolhendo deles dados importantes que permitam “afinar” estratégias. Por outro lado, assume-se que procurar as respostas dentro da comunidade onde a escola se insere torna mais fácil – porque menos abrupta – a implementação das soluções encontradas.

Em relação aos espaços necessários, eles devem ser ajustados tanto às condições físicas inerentes à própria escola – existência de salas de aula devolutas ou outros espaços apropriados, designadamente salas polivalentes – ou a espaços não escolares utilizados, quando tal facto “resulte de situações de parceria” (n.º 25 do Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho). Neste ponto, no entanto, e dadas as características endémicas dos edifícios – a maior parte deles será composto por salas de aula, instalações sanitárias e espaços exteriores –, não se augura um “desempenho” satisfatório.

Quanto ao horário, deverá responder às premissas já referidas neste capítulo, podendo, ainda, ser flexibilizado o correspondente à actividade curricular, “de forma a adaptá-lo às condições de realização do conjunto das actividades curriculares e de enriquecimento curricular, tendo em conta o interesse dos alunos e das famílias, sem prejuízo da qualidade pedagógica” (n.º 23 do Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho).

Como conclui Pires (2007), “legítima, numa lógica de flexibilização, quer a *infiltração* de actividades de enriquecimento curricular (AEC), nos horários habitualmente ocupados pelas actividades lectivas obrigatórias, quer a *deslocação* (não assumida) das áreas artísticas e da educação física, da esfera curricular obrigatória, para a esfera do enriquecimento curricular” (p. 79), conferindo maior consistência à ideia, já aqui referida, de reforço dos – ditos – saberes básicos.

No que concerne ao acompanhamento deste programa, foi prevista a criação de uma comissão que devia congrega não apenas elementos em representação de estruturas centrais (Direcção-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular) e regionais (Direcções Regionais de Educação) do Ministério da Educação, como, também, representantes de professores de Inglês e Educação Musical, da Associação Nacional de Municípios Portugueses e da Confederação Nacional das Associações de Pais, além de outras entidades que os seus membros entendessem por bem convidar. As suas competências prendem-se, essencialmente, com a aprovação e acompanhamento, para avaliação, de todos os projectos em curso, produzindo relatórios que devem não só reflectir a realidade encontrada, mas também apontar soluções para contrariar os problemas entretanto inventariados.

De referir, ainda, que este diploma prevê, à semelhança do que acontece na educação pré-escolar, o funcionamento de uma componente de apoio à família que assegure “o acompanhamento dos alunos antes e ou depois das actividades curriculares e de enriquecimento e ou durante os períodos de interrupções lectivas” (n.º 27 do Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho). Salvaguarda-se, ou procura salvaguardar-se, que agregados familiares, cujos horários laborais não se adequem ao encontrado para as AEC – apenas os funcionários públicos parecem nele enquadrar-se –, possam, desta forma, dispor de um local onde os seus educandos aguardem a sua chegada.

1.8. Orientações programáticas

Em relação às orientações programáticas para a implementação das actividades de enriquecimento curricular, elas apenas existem, no sítio do Ministério da Educação, referentes ao ensino do inglês, ao ensino da música e à actividade física e desportiva, sendo, por isso, essas que vamos analisar.

No que respeita ao ensino da língua estrangeira, ela tem finalidades culturais, sociais e académicas.

Culturais, na medida em que procura educar para a diferença, por um lado, e favorecer a consciencialização da identidade cultural própria dos alunos, “através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s)” (Bento, Coelho, Joseph e Mourão, 2005, p. 11). Assim, e ao mesmo tempo que contactam com o inglês, os

alunos têm a possibilidade de se irem familiarizando com o contexto onde aquela língua é utilizada.

Sociais porque, na sequência do que já foi afirmado, aquele contacto pretende “promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania”, apelando para que as naturais diferenças sejam fonte de riqueza e não de conflito (Bento, Coelho, Joseph e Mourão, 2005, p. 11).

Académicas, dado que a introdução de uma língua estrangeira neste nível etário procura constituir-se como “experiências de aprendizagem significativas, diversificadas”, favorecendo “atitudes de autoconfiança e de empenhamento no saber fazer”, estimulando “a capacidade de concentração e de memorização” e desenvolvendo “estratégias de aprendizagem” (Bento, Coelho, Joseph e Mourão, 2005, p. 11).

Tendo em atenção estes objectivos, o ensino de inglês irá desenvolver-se num sentido que privilegie a audição e a oralidade, ainda que possa recorrer à escrita e à leitura, sendo solicitado aos alunos que distingam e imitem sons, entoações e ritmos, favorecendo “a memorização apoiada em suportes visuais, auditivos e gestuais” (Bento, Coelho, Joseph e Mourão, 2005, p. 13).

Procura-se, desta forma, que, num primeiro contacto, os alunos desenvolvam uma determinada familiaridade com a língua inglesa e com os contextos socioculturais em que aquela é utilizada, aproximando-se da sua prática e desenvolvendo competências necessárias a uma conversação simples – no fundo, quase como se se tratasse de um cartão de apresentação –, com o desejável enquadramento ao nível do vocabulário utilizado.

Além disso, e não menos importante, trabalha-se para que os alunos possam analisar a sua própria aprendizagem desta língua estrangeira, concorrendo este conhecimento para um melhor e mais fácil desempenho no futuro. Pretende-se, para tal, implementar não só uma crescente capacidade de auto-avaliação como de própria reflexão com o objectivo de auto-dirigir a sua aprendizagem no imediato, sintetizando, entretanto, e tomando consciência do que já “é capaz de fazer com o que aprendeu, do que ainda não faz bem, do que precisa de fazer para fazer melhor; [...]” (Bento, Coelho, Joseph e Mourão, 2005, p. 30).

No que respeita ao ensino da música, as orientações apresentadas visam cinco áreas de actuação, nomeadamente a audição, a prática vocal, a prática instrumental, o movimento corporal e a experimentação, improvisação e composição.

Em relação à audição, pretende-se que esta, como aspecto central neste tipo de aprendizagem, seja devidamente preparada, por forma a permitir que as crianças centrem “a sua audição em diferentes tipos de música, estruturas, fontes sonoras e instrumentos”, seja através de actividades mais livres ou mais orientadas, consoante o tipo de resposta que se pretende obter – a percepção de cada uma face a um determinado estímulo ou a aquisição e aplicação de um determinado conceito (Vasconcelos, 2006, p. 10).

No que se prende com a prática vocal, ela deve estar orientada para permitir, através do contacto com bons modelos, o desenvolvimento da voz e das suas capacidades, por parte de cada aluno, tendo sempre presente a necessidade de incrementar a afinação, a dicção, o fraseado e a expressividade, em diferentes contextos – com ou sem acompanhamento instrumental, a uma ou mais vozes, a solo ou integradas num coro.

No que toca à prática instrumental, ela deve ser introduzida de “modo gradual e adequado aos diferentes tipos de desenvolvimento cognitivo, sensório-motor e técnico-artístico”, dado que “é necessário tempo para apropriar os diferentes tipos de técnicas, [...] para praticar e para melhorar os desempenhos” (Vasconcelos, 2006, pp. 10-11). Mais do que ensinar um aluno a tocar um determinado instrumento, pretende-se, então, proporcionar-lhe diversos contactos, tendo em conta as suas possibilidades, educando-o e preparando-o para uma aprendizagem mais objectiva num futuro próximo. Por outro lado, este contacto não deve limitar-se a instrumentos “artesanais”, construídos pela própria criança ou com a sua colaboração, mas também a outros, acústicos ou electrónicos.

Em relação à actividade física e desportiva, as orientações apresentam três eixos fundamentais, nomeadamente no que respeita à “realização de habilidades motoras” e à melhoria de capacidades funcionais de cada aluno, individual e colectivamente, ao desenvolvimento integral dos alunos, privilegiando uma “perspectiva interdisciplinar e integrada com as restantes aprendizagens”, e ao fomentar do “espírito desportivo e do *fair-play*” (Maria e Nunes, 2006, p. 4).

Assim, procura-se, ao nível físico, atingir um patamar mais elevado no que toca à sua desenvoltura motora, ao mesmo tempo que se promove o seu “equilíbrio psicológico” (Maria e Nunes, 2006, pp. 5-6), enquanto no campo desportivo se introduz a prática de jogos pré-desportivos e de desportos individuais e colectivos, desenvolvidos nas dimensões motora, cognitiva e relacional (Maria e Nunes, 2006).

Para as restantes actividades implementadas, designadamente as expressões plástica e dramática, e o apoio ao estudo, não existem orientações programáticas definidas, cabendo a definição dos conteúdos quer aos professores que as desenvolvem quer – em termos ideais – aos docentes titulares de turma.

1.9. Implementação

Como decorre do próprio texto do diploma que criou as actividades de enriquecimento curricular, foram as autarquias que, na esmagadora maioria dos casos (90,1%)¹² se assumiram como promotoras deste programa, sendo os agrupamentos de escolas, as associações de pais e IPSS a assegurar esta tarefa nas restantes situações. Para a prossecução das mesmas, e considerando as três actividades mais implementadas (ensino do inglês, ensino da música e actividade física e desportiva), os municípios estabeleceram parcerias com outras entidades – institutos de línguas, escolas de música e associações desportivas – em cerca de 35% dos casos, assumindo eles próprios a contratação de docentes nos restantes. Ressalta, portanto, que, em muitos casos, preferiram os municípios assumir a organização logística do programa, designadamente no que se refere à contratação de professores.

Por outro lado, e atendendo aos espaços físicos onde decorrem as actividades, o estudo da Comissão de Acompanhamento do Programa, de Abril de 2007, aponta para a utilização, na sua maioria – cerca de 70% –, dos próprios estabelecimentos de ensino, tanto em salas de aula como polivalentes ou em espaços exteriores – no caso particular da actividade física e desportiva –, podendo, também, decorrer em espaços cedidos por entidades parceiras ou noutros localizados nas proximidades das escolas.

¹² Considerando os estabelecimentos de ensino, e não as unidades orgânicas, esta percentagem sobe para 95,6%. Fonte: Relatório Final da CAP, de Julho de 2008.

Convém, a propósito, referir que a implementação deste programa, pressupondo uma escola a tempo inteiro, “arrastou” consigo uma maior expressão do programa de fornecimento de refeições neste nível de ensino, fazendo com que alunos que até ,aqui almoçavam em casa, passassem a acompanhar os colegas pelo facto de, dado o reduzido intervalo entre as actividades curriculares e as de enriquecimento, não lhes ser possível deslocarem-se e regressarem à escola.

Os horários destas actividades estiveram, desta forma, naturalmente condicionados pelo horário lectivo, apesar da intenção, marcadamente assumida pelo Ministério da Educação, de suprimir os designados horários duplos (manhã ou tarde), procurando que as AEC decorressem entre as 15h30 e as 17h30. Se tal foi possível em estabelecimentos com reduzido número de alunos e, naturalmente, de turmas, a existência de muitas escolas com horários duplos veio fazer com que, em muitos casos, as actividades tivessem de decorrer entre as 10h00 e as 12h00 – no caso dos alunos com horário duplo da tarde – ou entre as 14h30 e as 16h30 – para os que tinham o horário duplo da manhã. De acordo com o relatório final da CAP, referente a 2007/2008, 33,6 % dos professores titulares de turma necessitaram de flexibilizar o seu horário para permitir a implementação do programa, isto é, foi necessário, nestes casos, alterar o horário das actividades curriculares – provavelmente adiando o início das actividades, da parte da manhã, ou incluindo AEC às 12h00 – para que, e considerando os recursos existentes, tanto físicos como humanos, pudesse aquele entrar em funcionamento.

Por outro lado, deve salientar-se o cuidado colocado nas garantias de qualidade dos docentes envolvidos, designadamente ao estabelecer parâmetros mínimos para que aqueles pudessem integrar este programa – apresentaram-se indicações para o ensino do inglês, o ensino da música e a actividade física e desportiva –, clarificando quais os cursos e/ou graus académicos que os habilitavam para o efeito.

No que respeita à constituição das turmas envolvidas, todas as áreas permitiam um número máximo de alunos de 25, abrindo a possibilidade de se juntarem diversos anos de escolaridade, e mesmo diferentes turmas, na constituição de um único grupo de alunos para este programa, procurando rentabilizar tanto os recursos humanos e materiais como os espaços disponíveis.

Por fim, e no que se prende com a organização e o desenvolvimento das actividades propriamente ditas, a sua responsabilidade encontra-se atribuída aos

professores titulares de turma e aos docentes de cada uma das áreas implementadas, devendo, para o efeito, serem objecto de reuniões periódicas onde aquelas sejam programadas, procurando a articulação entre os diversos momentos de educação e ensino. Este ponto faz ressaltar, de forma ainda mais marcante, o equilíbrio que, mais do que uma articulação, deve ser perseguido, isto porque o docente responsável pela actividade deve seguir as orientações do próprio Ministério da Educação, de acordo com os textos que abordámos no ponto 1.8, da entidade executora que o contratou – e lhe paga o vencimento – e, por fim, da sensibilidade do professor titular de turma e dos alunos que com ele irão trabalhar, actores que, a este nível, são os que contactam mais proximamente com uma realidade que condiciona, também, o seu trabalho.

E este aspecto é tão premente que o Relatório de Acompanhamento da CAP (2008), relativo ao ano lectivo 2007/2008, não podia ser mais claro na recomendação que faz às entidades promotoras: “[...] devem prestar uma atenção especial à tarefa de dar a conhecer as Orientações Programáticas aos professores, devendo as mesmas prevalecer sempre sobre as eventuais programações próprias de entidades parceiras ou promotoras” (p. 18).

Adensa-se, desta forma, a contradição entre a letra da legislação, onde as “actividades são seleccionadas de acordo com os objectivos do projecto educativo do agrupamento de escolas” (n.º 8 do Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho), abrindo espaço para a sua escolha em função de um qualquer contexto próprio e permitindo a organização em torno de um projecto, e a prática da mesma, conferindo uma maior importância a normativos de âmbito nacional.

1.10. Contexto educativo

Tendo, então, em conta os princípios orientadores afirmados pelo Despacho que criou este programa, e partindo do princípio – não propriamente pacífico, mas plasmado no seu articulado – que estas actividades configuram uma situação de ensino-aprendizagem, poderemos supor que estamos, em boa parte, perante a aplicação de um modelo no qual o papel do aluno e as suas necessidades serão tidos em conta, tal como os seus níveis de desenvolvimento e a forma como são apresentadas as aprendizagens a

fazer (Bento, Coelho, Joseph e Mourão, 2005), procurando o seu desenvolvimento global (Dias e Toste, 2005).

Assim, e em vez de situações, interesses ou simples questões apenas despoletadas pelo docente, pretende-se que seja, também, conferido ao aluno algum protagonismo, centrando as actividades em “temas do dia-a-dia das crianças” (Dias e Toste, 2005, p. 7).

Neste âmbito, o docente procuraria ser apenas um guia – um orientador – que, com pequenas ajudas, pudesse, enquanto “contraponto” ou com uma função de “peneira”, ajudar o aluno a limpar os escolhos à sua frente, facilitando-lhe essa própria construção de conhecimento.

No entanto, e atentando nas restantes disposições das orientações programáticas, que servem de base às actividades mais representativas, e com particular incidência no ensino do inglês e no apoio ao estudo, podemos constatar que, afinal, existe uma maior necessidade – senão mesmo obrigatoriedade – de planificação das actividades, sendo muito mais conduzidas pelo docente do que os princípios enunciados – e a sua própria designação de “enriquecimento curricular” – fariam supor.

Em suma, é nossa opinião que, pelo menos, não é claro o rumo a seguir nem que princípios norteiam este programa, sendo de todo urgente, até para uma melhor clarificação e adequação das actividades, que o sejam rapidamente. Parecemos esquecer, assim, que a ocupação de tempos com actividades lúdicas é uma necessidade que contribui, por si, para o desenvolvimento harmonioso da criança, nas múltiplas dimensões que dão corpo ao ser humano.

1.11. Estudos realizados

Estando em causa um programa que dá os primeiros passos – e existindo poucos trabalhos científicos realizados sobre esta temática –, revestindo-se de características muito particulares, devemos então debruçar-nos tanto sobre os estudos aos quais tivemos acesso – do Sindicato de Professores da Região Centro (SPRC) e um produzido no âmbito deste Mestrado – como sobre os relatórios entretanto tornados públicos pela Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP) – aos quais já fizemos referência – e pela Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP).

Claro que o universo considerado para este trabalho é mais restrito que qualquer um dos estudos mencionados, mas as conclusões não serão, apesar disso, substancialmente diferentes.

Assim, e no que respeita à organização das actividades, o estudo do SPRC (2007) começa exactamente por salientar, no seu entender, o excessivo número de casos em que a gestão do programa não passa apenas pelos agrupamentos de escolas ou pelos municípios – 42% em que a gestão é pública e privada e 11% em que é privada. No entanto, e como refere o relatório da CAP (2007), não se encontram esclarecidos os termos exactos em que a gestão é partilhada, designadamente a forma como e por quem são utilizadas as verbas disponibilizadas para o financiamento do programa.

Por seu lado, a CONFAP reclama, no documento apresentado em Abril de 2007, que o papel das associações de pais deveria conhecer um maior protagonismo, competindo-lhes assegurar que o programa seria implementado com qualidade. Não sendo um aspecto que condicione directamente o funcionamento das actividades – antes é um considerando de ordem ou, se quisermos, decisão política, mais do que organizacional –, parece, no entanto, reflectir-se naquele se tivermos em conta o aproveitamento ou não dos programas já em execução no terreno e que se encontravam a funcionar antes do início deste ano lectivo. Assim, e segundo o estudo da CAP (2007), o aproveitamento de projectos em implementação contribuiu para a inexistência de problemas naqueles casos.

Já em relação aos espaços físicos onde decorrem as actividades, a CAP aponta para a existência, de acordo com 65% de inquiridos no seu estudo, de adequação, no seu conjunto, ainda que, e no que respeita particularmente à actividade física e desportiva, aquele valor se situe apenas nos 55%.

No estudo de Simões (2007), que se reporta apenas ao município de Coimbra, oito dos onze inquiridos – representantes dos agrupamentos, da Câmara Municipal e da Direcção Regional de Educação do Centro – consideraram que a desadequação dos espaços é muita vezes um constrangimento organizacional importante, sendo que os três restantes a situaram no nível “algumas vezes”.

Parece, portanto, reunir consenso a ideia de que este é um factor a ter em conta para o desenvolvimento e sucesso do programa. De qualquer forma, e neste aspecto particular, parece-nos pertinente mencionar que não só é importante a qualidade do

espaço em si mas também a clivagem que o mesmo deve apresentar face às actividades curriculares, ponto que, ainda que indirectamente, é referido pela CONFAP (2007b) ao defender um financiamento próprio e adequado às dificuldades específicas de cada entidade promotora (p. 3).

No que se prende com os horários, o estudo de Simões (2007) levanta uma questão relevante ao analisar, separadamente, a adequação destes à escola e aos alunos. Considera, assim, que o desenvolvimento deste programa terá sempre duas análises: uma, mais institucional, radicada nos estabelecimentos de ensino e em aspectos mais formais; outra mais prática, procurando traçar um quadro com base nos seus efeitos ou na percepção que dele os alunos têm. Uma coisa é o horário encontrado responder às necessidades dos pais; outra é aquele estar de acordo com o desenvolvimento e as necessidades dos alunos.

Considerando, como condicionante, a existência de escolas em horários de desdobramento – remete a prática destas actividades para outros tempos que não os estritamente situados entre as 15h30 e as 17h30 –, saliente-se que, de acordo com os dados recolhidos por Simões (2007), a adequação dos horários aos alunos resulta muitas vezes num constrangimento – apenas um inquirido assim não o considera –, sendo este número menor quando se analisa a sua elaboração em função da escola. No entanto, e como defende o estudo do SPRC, o principal aspecto negativo a reter neste capítulo reside na flexibilização dos horários curriculares, o que, de acordo com aquela organização, vem criar uma certa descontinuidade nas actividades lectivas e prejudicar, assim, os alunos nas suas condições de aprendizagem.

Já para a CAP, e apesar dos 33,6% (2008) de turmas onde se recorreu a esta possibilidade, as premissas de que tal não possa entrecortar as actividades lectivas e de que deva acontecer no menor número possível de dias por semana é suficiente para considerar que não é este um factor negativo. Cabe, por outro lado, referir que, e ainda que este aspecto não tenha sido focado, esta flexibilização de horários, não criando entraves aos alunos que frequentam o programa, pode gerar dificuldades acrescidas àqueles que decidiram não o fazer – como articular os horários familiares, um dos objectivos declarados das actividades, se o horário das actividades lectivas varia de dia para dia, durante a semana?

Está, também, em causa a deslocação entre diversas escolas que os docentes têm de efectuar, sendo que, em muitos casos, os quinze minutos de intervalo são insuficientes para o fazerem.

Em relação aos docentes contratados para a execução do programa, os trabalhos referem que aqueles apresentam as qualificações exigidas. No entanto, preconizam que, no futuro, a preocupação deve englobar, também, as suas qualificações pedagógicas e não apenas as científicas, ainda que a amostra do estudo da CAP faça supor que a maior parte dos docentes era já possuidora de alguma experiência pedagógica, embora de origem e em níveis diversificados de ensino.

O aspecto menos conseguido do programa reside, de acordo com a CAP, na falta de articulação entre as actividades lectivas e as de enriquecimento curricular (2008), sendo na resolução desta dificuldade – falta de tempo para reuniões ou a sua não contemplação nos horários dos docentes – que se deverá apostar no futuro, até porque ela constitui, desde a sua concepção, um marco obrigatório no desenvolvimento das AEC. Dentro da mesma linha, os professores ligados ao programa foram convidados a participar nas reuniões de avaliação de cada estabelecimento, principalmente nas intercalares, tendo-lhes sido solicitado que identificassem os problemas entretanto surgidos.

Por último, uma questão que, ainda que de forma indirecta, condiciona também o programa e tem sido abundantemente referida, prende-se com os recursos humanos, particularmente no que respeita aos auxiliares de acção educativa (não) envolvidos, isto porque, em função do *ratio* estabelecido à data do estudo – apenas há lugar à colocação de um auxiliar de acção educativa em estabelecimentos de três ou mais salas de aula –, se deixam os grupos sem vigilância, quer em alguns tempos de intervalo, quer durante as possíveis faltas dos docentes. E não se julgue que esta é uma questão que se possa considerar irrelevante; em escolas onde não existe auxiliar, quem pode assegurar a guarda dos alunos se o último docente do dia falta, por qualquer razão?

1.12. Melhor educação vs mais ensino

Este programa tem, em suma, duas linhas orientadoras que pretende cumprir. A primeira, com um cariz marcadamente social, procura assegurar que os alunos e as suas

famílias possam ter acesso a um serviço que preenche os tempos livres para lá das actividades lectivas, evitando o pagamento de mensalidade que condiciona(va) financeiramente os agregados que a eles desejavam recorrer. A segunda, preferencialmente educativa, possibilitando, desta forma, a frequência de actividades também até aqui dispendiosas e inacessíveis a grande parte dos alunos, particularmente o Ensino do Inglês. No entanto, a frequência das actividades, nos moldes em que estas se encontram previstas, pode concorrer para quadros que convém, pelo menos, analisar.

Em primeiro lugar, o risco de hiperescolarização! Verdade que, como referem Cosme e Trindade (2007), o carácter facultativo deste programa parece impedir que se possa considerar este um risco real – quem não deseja frequentar simplesmente não se inscreve. No entanto, e considerando as necessidades familiares já elencadas, não serão muitos os agregados familiares que a ela poderão fugir.

Esta mesma posição é defendida por Pacheco (2006), dado que, segundo ele, a carga horária existente no 1.º ciclo, em função das AEC, não respeita dois princípios estabelecidos no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro: de acordo com este diploma, aquela deveria depender “da iniciativa dos alunos, [...] não sendo obrigatórias para os professores” (p. 83). Além disso, encontrando-se aquelas “organizadas em regime normal (manhã ou tarde), e apesar de serem facultativas, [...] tornam-se obrigatórias para os alunos, transformando-se em actividades curriculares disciplinares, cuja planificação compete à escola em colaboração com diversas entidades promotoras, preferencialmente as autarquias” (Pacheco, 2006, p. 83).

E conclui, chamando a atenção para o facto de, “dado que não revoga o que preceitua o decreto, o despacho configura uma situação de duplicidade entre o Estudo Acompanhado, definida como área curricular não disciplinar, de frequência obrigatória, e o Apoio ao Estudo, apresentada como actividade de enriquecimento curricular, de frequência facultativa, com uma duração semanal não superior a 90’” (Pacheco, 2006, pp. 83-84). E a duplicidade não se ficará apenas por aqui. Ao nível do currículo do 1.º ciclo, não será possível existir duplicidade entre Expressão Física e Motora e a Actividade Física e Desportiva? E nas restantes expressões?

Mas não é – apenas – o carácter obrigatório ou não das AEC que aqui se coloca em causa. O que se questiona é muito mais as actividades que as integram, o modo como são enquadradas e geridas, bem como a carga horária a que conduzem. O próprio estudo

patrocinado pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) do Ministério da Educação, e realizado por “peritos internacionais independentes” (Matthews et al., 2009), se refere às AEC como “novas oportunidades de aprendizagem [...] tão relevantes como ambiciosas, incluindo [...] o ensino obrigatório do inglês [e o] apoio ao estudo, de forma a consolidar a aprendizagem dos alunos” (p. 53).

Como referem Cosme e Trindade (2007), “não se discute, então, se as escolas poderão albergar no seu seio novas valências educativas [...], o que se discute é se é desejável ou se é necessário que o espaço e o tempo de educação formal¹³ seja[m] alargado[s], a coberto do projecto da *Escola a Tempo Inteiro*”¹⁴(pp.18-19).

É que, como sugere Pires (2007, referindo Coelho e Cavaliere, 2002), à implementação deste conceito parece estar subjacente “um tempo ampliado, dedicado à educação escolar, estruturado e institucionalizado”, acrescentando que estando “esta situação [...] reforçada pela introdução de uma “lógica mercantil” que conduz à escolha pelas autarquias [...] do “pacote” das três actividades que oferecem mais vantagens financeiras [...], favorece uma certa escolarização das AEC” (p. 79).

Da mesma forma, considera que o “cenário favorece uma certa escolarização [...]” (Pires, 2007, p.79), salientando que este modelo, assumindo a escolarização da aprendizagem, aumenta o tempo de escola do aluno (referindo Perrenoud, 1995, e Sembel, 2003) e diminui as possibilidades de criação de verdadeiros tempos livres, sujeitos, dentro do que seria razoável, ao livre arbítrio de cada criança (referindo Herrero, 1995).

Mais do que espaços de carácter lúdico e lazer, este tempo, considerando as actividades escolares diárias e o desgaste a que os alunos estão sujeitos, torna-se, apenas, numa outra escola, ligeiramente diferente, mas igualmente exigente no que respeita a coisas tão simples como a existência de regras ou horário de entrada e saída. Deveríamos, assim, adoptar uma estratégia que tomasse por base outro paradigma, como defende Fachada (2008) quando sustenta que “as crianças sentem necessidade de

¹³ As evidências de que nos encontramos perante este tipo de educação, sinónimo de mais escola, são, no entender daqueles autores, o acompanhamento dos professores titulares de turma, a obrigatoriedade de oferta de duas actividades, a valoração diferenciada no que respeita à comparticipação financeira de três delas, a [pre]definição dos tempos de cada uma delas e, por último, a designação professores atribuída aos responsáveis pelo desenvolvimento das actividades (Cosme e Trindade, 2007).

¹⁴ De acordo com Pires (2007), esta expressão “associa-se, actualmente, à criação e generalização de condições que permitam aos alunos a sua permanência na escola pública, acompanhados e enquadrados em actividades educativas ao longo de todo o tempo escolar diário” (p. 78).

participar em actividades menos formais e mais divertidas em que possam brincar e fazer coisas diferentes” (p.3), algo que, acrescenta, “os professores das AEC não estão a privilegiar [...] [não permitindo o] seu desenvolvimento integral [...]” (p. 4).

Estaríamos, se assim procedêssemos, a dar primazia às experiências e as vivências de cada um dos alunos, não descurando a hipótese de que possam sobrevir aprendizagens importantes, ainda que não seja esta a finalidade das actividades assim orientadas.

De uma outra perspectiva, Santos (2003) sugere que “as AEC são uma oportunidade para promover uma melhor qualidade de aprendizagem, contribuindo para que a educação se assuma como um processo de intervenção social, rompendo com o hábito e a rotina, pensando a escola de uma forma diferente [...]” (p. 114).

Só que, como fomos salientando, nem a implementação “destas” AEC tem quebrado práticas antigas nem, muito menos, corresponde ao produto de vontades e géneses locais. Não se trata apenas de ocupar o tempo dos alunos, algo que, de uma ou outra forma, aconteceria sempre. No entanto, não é nem pode ser indiferente a forma como ele é ocupado ou, se quisermos, aproveitado. E este espaço poderá, em última análise, condicionar a capacidade e a receptividade com que os alunos deveriam encarar as actividades lectivas.

Estas AEC são, em suma, bem diferentes das actividades de complemento curricular, inicialmente idealizadas, e, por outro lado, correspondem mais a uma extensão das actividades escolares, no que respeita à forma como são “negociadas”, do que a outros modelos de ocupação dos tempos livres, que têm por base escolhas dos alunos, sendo-lhes apresentados numa perspectiva mais lúdica e de lazer, que imbuídos de preocupações com hipotéticas aprendizagens.

As características que acabámos de descrever concorrem, por isso, para um quadro em que as AEC, quer por motivos de ordem formal, quer por questões práticas, representam, para os alunos, mais um tempo de escola, que acresce ao já existente.

E esta ocupação, queiramos ou não, acaba sempre por ter influência nos actores que mais de perto com ela convivem e para os quais ela é estruturada, ou seja, os alunos. De que forma se poderá fazer sentir, na perspectiva do seu comportamento, é o que abordaremos no capítulo seguinte.

Capítulo 2

Comportamientos problemáticos

Neste capítulo procuraremos definir os comportamentos problemáticos, em particular, que analisaremos durante o estudo, considerando as diversas perspectivas com que aqueles têm sido objecto, nos últimos tempos e nem sempre pelos melhores motivos, de atenção.

Descreveremos, depois, a(s) dinâmica(s) escolar(es) e o modo como ela(s) se relaciona(m), ou pode(m) relacionar, com os comportamentos observados dos alunos, no sentido de perceber a forma como interagem e se podem condicionar mutuamente.

Por fim, tentaremos sistematizar os factores de risco, identificados durante a breve revisão de literatura efectuada, encerrando o capítulo com a análise do fenómeno na Escola em Portugal, considerando os estudos que têm sido desenvolvidos e articulando os seus resultados com o contexto particular das AEC.

Como atrás referimos, os problemas comportamentais dos alunos, entendidos de forma lata, têm sido suficientemente abordados nos últimos tempos. É indisfarçável que, hoje mais do que ontem, eles fazem parte do nosso quotidiano, opinião defendida por vários autores, entre os quais Veiga (2007), quando refere que “o aumento dos comportamentos de indisciplina e violência tem vindo a ocorrer a passos largos, sobretudo nos últimos anos” (p. 9).

Como salienta a literatura (e.g., Amado, 2003; Lourenço e Paiva, 2004; Veiga, 2007), o problema repercute-se sobre alunos, professores, encarregados de educação e responsáveis políticos. Mas não só! É também alvo dos “meios de comunicação social [que], por sua vez, têm procurado no tema os aspectos mais sensacionalistas, contribuindo [...] para alguma desinformação, assentando a atenção em testemunhos prestados, no calor da emoção, por quem observa ou vive certos casos mas que [...] não possui a necessária distanciação para uma análise objectiva [...]” (Amado, 2003, p. 11). Procura-se, assim, mais publicitar que analisar o problema, nem sempre de forma muito correcta ou, se quisermos, informada e, por essa via, suficientemente credível.

Estas leituras, mais ou menos enviesadas, conduzem, não poucas vezes, a posições extremadas que em nada contribuem para solucionar os problemas, antes constituindo-se como um problema dentro de outro e criando suficiente ruído para dificultar, ainda mais, uma resolução. E qualquer um dos casos mais mediáticos – não só noutros países mas também, nos últimos anos, em Portugal – é exemplo do que acabámos de afirmar.

Não estamos perante uma situação simples e muito menos de análise e solução rápidas. E é esta complexidade quase natural, como alerta Amado (2003), que “há necessidade de ter em conta, para a compreensão do problema [...]” (p. 11).

Para o fazermos, impõe-se, também, identificar, com clareza, a tipologia do fenómeno que pretendemos analisar; de facto, não é, ou não devia ser, indiferente a designação atribuída a cada ocorrência.

São, pois, esses conceitos e as suas diferenças que pretendemos agora esclarecer, num ponto de partida essencial para o trabalho.

2.1. Alguns conceitos

Quando ouvimos falar de problemas nas escolas, envolvendo alunos, pensamos – ou somos levados a pensar! – cada vez mais em violência ou actos violentos. Talvez porque o mediatismo, a que já nos referimos, nos faça supor que uma qualquer ocorrência apenas mereceria destaque se fosse, de alguma forma, relevante, pela negativa; talvez porque a estranhemos cada vez menos.

Neste contexto, violência e indisciplina, de que falaremos a seguir, têm-se confundido e importa tentar clarificar os fenómenos a que cada palavra se aplica, não apenas como simples exercício semântico mas porque é indispensável, para qualquer investigação, definir, de forma tão clara quanto possível, o seu objecto.

O conceito de violência, como define Veiga (2007, citando Fisher, 1994, p. 15), é apresentado como o “recurso à força para atingir o outro na sua integridade física e/ou psicológica” e acrescenta, a propósito, que “ao termo *bullying* é atribuído o significado de agressão em contexto escolar” (p. 15), conceito que, como refere Martins (2007), “remete para condutas agressivas que ocorrem entre companheiros, em que alguém mais forte ou em maior número, geralmente em grupo, abusa repetidas vezes de uma vítima indefesa” (p. 53).

Na mesma linha, Amado (2004) salienta que “a violência na escola manifesta-se em comportamentos que têm a intenção de fazer sofrer física ou psicologicamente o outro (na relação entre alunos, na relação entre alunos e professores, etc.)” (p. 207). Acrescenta, também, que “a sua gravidade é variada, mas trata-se sempre de comportamentos inaceitáveis, que violam o que [...] referimos como as regras do convívio

e do respeito que devem presidir à relação entre pessoas”, considerando, por isso, “estes comportamentos como manifestações do fenómeno mais amplo da indisciplina escolar” (p. 218).

Já para a Organização Mundial de Saúde (2002, p. 5), a violência é vista como “a utilização intencional do poder ou força física, na forma efectiva ou de ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade, da qual resulte ou possa resultar, com grande probabilidade, morte, dano físico, dano psicológico, perturbação do desenvolvimento ou privação”. E Martins (2007), analisando a que se verifica em contexto escolar, classifica-a como comunitária, dado que “ocorre entre indivíduos que podem ou não conhecer-se, mas que não têm laços familiares” (p. 52).

O conceito de violência parece, assim, merecer a concordância geral dos autores na assumpção de que a mesma obriga à existência de agressão física (ainda que sob diversas formas) ou psicológica. Contudo, como se depreende pelas ideias acabadas de rever, não se encontra completamente definida, ou, pelo menos, nem sempre é consensual a atribuição da classificação de comportamento violento, aspecto a que não será alheio o facto de aquela ser uma realidade complexa, resultante da interacção de contextos, actores e percepções naturalmente diferentes, consoante a abordagem que se utilizar.

A indisciplina¹⁵, por outro lado, é mais ampla no que respeita aos comportamentos que engloba, sendo entendida, por Veiga (2007), como “a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola” (p. 15).

Amado (2004) contribui para este significado, quando refere que a “noção de indisciplina escolar aponta para comportamentos que põem em causa a prossecução das tarefas e actividades de ensino-aprendizagem, o são convívio e o respeito por um conjunto de deveres sócio-morais, valores e padrões culturais que se considera deverem presidir às relações entre as pessoas no quadro institucional da escola e da aula” (p. 218).

¹⁵ De acordo com Veiga (2007) ou Lourenço e Paiva (2004), a indisciplina poderá também ser considerada como interrupção escolar dos alunos, sendo, para o primeiro, genericamente “entendida como o conjunto dos comportamentos [...] definidos como a transgressão das normas escolares” (p. 15), e, para os segundos, o comportamento “[...] que vai em oposição às regras escolares, danificando o ambiente de ensino, as condições de aprendizagem ou a empatia das pessoas na escola” (p. 21).

Procurando especificar o contexto e os actores envolvidos, Amado e Freire (2002) estabelecem três níveis de indisciplina: o primeiro, limitando-se ao incumprimento de regras de trabalho na sala de aula; o segundo, visto como a indisciplina que perturba as relações entre pares, designadamente os alunos; o terceiro, respeitante a problemas nas relações professor-aluno.

Temos, assim, um âmbito mais abrangente que a violência, reservando-se esta para classificar comportamentos que se revestem de maior gravidade e intensidade, com efeitos eventualmente mais marcantes e duradouros.

Quer o conceito de violência, quer o de indisciplina se podem situar na expressão mais abrangente de comportamentos problemáticos. Contudo, estes últimos não se limitam aos primeiros. A noção de comportamentos problemáticos remete-nos, também, para os “pequenos” episódios, como a irrequietude, a falta de atenção, as mudanças de humor mais ou menos repentinas. Assim, estes dificilmente poderiam ser considerados como indisciplina, porque não se baseiam – ou, pelo menos, não é essa a sua característica identificadora – em nenhum incumprimento de regras. São, todavia, dos mais importantes para definir o nosso objecto de estudo. Desta forma, consideramos o conceito de comportamentos problemáticos como o mais apropriado ao objecto do nosso estudo, excluindo dele os que assumem contornos de maior gravidade, como os actos de violência que anteriormente caracterizámos. Por outro lado, enfatizamos mais esses pequenos “episódios”, que acima referimos, como indicadores do fenómeno que nos interessa estudar.

Em suma, no que para nós, e para a nossa investigação, é relevante, partiremos do conceito inicial aqui apresentado de indisciplina, entre pares ou no contacto com outros membros da comunidade, mas englobaremos, também, todos os comportamentos que possam ser entendidos como problemáticos, em contexto escolar, dentro ou fora da sala, tendo, fundamentalmente, como origem o aluno, e que se reflectam não só ao nível do incumprimento de regras mas se espelhem, também, na conflitualidade ligeira, na escola ou em casa. Serão, para tal, tidos em conta na escolha dos instrumentos que melhor se adequam à sua operacionalização e compreensão.

2.2. Factores de risco

O que está, no entanto, por trás destes comportamentos problemáticos? Sem pretendermos encontrar uma resposta única, ou consensual entre diversos autores, até porque a complexidade do tema o não permite, nem tão-pouco prenunciar qualquer determinismo, que factores poderão contribuir para a sua ocorrência?

Veiga (2007), reportando-se a diversas opiniões, enuncia vários: “falta de valores (familiares, escolares e sociais), [...] falta de perspectivas quanto ao futuro, [...] sintoma de rupturas [...], influência dos órgãos de comunicação social, [...] clima de concorrência” (p. 10).

Mas estes factores, para o autor, não se impõem por si. Ganham, também, espaço de progressão numa “educação muito baseada na aprendizagem de conteúdos, frequentemente inadequados às capacidades dos alunos e às necessidades sociais e laborais” (Veiga, 2007, p. 12), além de que “o aumento da consciencialização dos direitos dos alunos (Alves-Pinto, 1995; Benavente et al., 1997; Monteiro, 1998; Veiga, 1999) veio abalar os métodos tradicionais de disciplina em que muitos pais e alguns professores encontravam “segurança”, sem que, entretanto, tenham adquirido novas competências educacionais” (Veiga, 2007, p. 12).

Não podemos, por isso, apontar apenas um motivo ou um contexto; os comportamentos problemáticos parecem ser fruto de uma panóplia de factores, seja porque despoletam o seu aparecimento, seja porque facilitam ou catalisam, mesmo, a sua evolução.

Para Amado e Freire (2002), os factores serão individuais, familiares, sociais e pedagógicos. Nos primeiros consideram o autoconceito, o insucesso escolar, o projecto de vida, distúrbios de comportamento e dificuldades de aprendizagem; nos segundos elencam a atmosfera, o estilo parental e o abandono familiar; em relação aos terceiros, referem-se aos “efeitos de políticas sociais e económicas desastrosas e promotoras de exclusão” (p. 89); quanto aos factores de ordem pedagógica, eles prendem-se com a “natureza das relações e das interacções que se estabelecem entre os professores-caso, os alunos-problema e as turmas-problema” (p. 90).

Sem nos querermos alargar em algum dos aspectos descritos, parece-nos seguro afirmar que, também para estes autores, os comportamentos problemáticos, ou a

indisciplina a que se referiam mais concretamente, resultarão de um conjunto de factores, não sendo crível que um apenas possa ser suficiente para conduzir a qualquer acto que se possa considerar como tal. E neste contexto, o “envolvimento” dos restantes poderá, se não contribuir, pelo menos não obstar ao desenvolvimento do primeiro.

Apelando para outra ordem de factores, sobretudo de natureza organizacional, Festas (2002) chama a atenção para o facto de que “[...] se tem verificado que as escolas com mais violência e delinquência se caracterizam por uma certa desorganização, um sistema repressivo, pouca ênfase no trabalho escolar, professores com baixa moral e autoritários ou demasiado permissivos, etc. Pelo contrário, tem-se constatado que nas escolas em que há um bom clima relacional, em que se valoriza o trabalho escolar e onde as regras e normas estão bem definidas há menos problemas de comportamento” (p. 82).

Uma vez mais, a importância do contexto, onde podem ou não ocorrer situações problemáticas, conferindo um papel de relevo à função do professor e ao seu desempenho enquanto inibidor daqueles comportamentos, que analisaremos de seguida.

2.3. O papel dos professores

De facto, e ainda que os comportamentos problemáticos em contexto escolar, em geral, e a indisciplina, em particular, sejam fruto de uma série de causas e factores, como atrás referimos, é também verdade que os docentes terão – ou deverão ter – capacidade para contrariar esses comportamentos, impedindo-os totalmente ou reduzindo a sua expressividade. Todavia, como salienta Festas (2002), importa não esquecer que a escola “é atravessada por todo um conjunto de relações que se estabelecem no seu interior, determinantes [...] no modo como os seus intervenientes se comportam e sentem” (p. 83). Não nos encontramos, por isso, em face de uma realidade simples; antes pelo contrário, a realidade escolar é, na sua essência, múltipla, e os professores devem enquadrar-se nesse contexto, tanto quanto compreendê-lo.

E Veiga (2007) vinca, também, esta posição, quando salienta que “a função do professor consiste em proporcionar mais do que o conhecimento formal. Os conteúdos programáticos devem ser aproveitados para promover as competências de relacionamento interpessoal dos alunos e a consideração pelos princípios democráticos”

(p. 15). O papel dos professores é, por isso, importante numa perspectiva preventiva, utilizando o currículo não só enquanto guia de aprendizagens mas também como terreno fértil onde muitas outras realidades podem ser abordadas.

O mesmo princípio defende Caetano (1992, citado por Amado e Freire, 2002), quando sustenta que “ensinar implica a *resolução simultânea de múltiplos dilemas* relacionados com o controlo, com o currículo, com a gestão da vida social da turma” (p. 23). Ao docente, hoje, não basta ensinar; o seu campo de acção ultrapassa largamente os conteúdos que tem à sua “responsabilidade” e deve, por isso, merecer toda a atenção e apoio possíveis.

Por outro lado, Estrela (1995, citada por Amado e Freire, 2002, p. 22) afirma que os professores manifestam “diferentes sensibilidades e maneiras de estar na profissão que revelam quer rupturas face a regras profissionais até aqui inquestionáveis quer resistência a novas maneiras de encarar o processo pedagógico”.

Procurando tipificar os professores e a sua postura na sala, Brophy e Good (1974, p. 303, citados por Amado e Freire, 2002, pp. 22-23) consideram três tipos, de acordo com as expectativas que têm dos seus alunos: “pró-activos (proactive) que se caracterizam por interagirem amplamente com a turma e com cada um dos alunos em particular e por apresentarem expectativas flexíveis [...]; reactivos (reactive) [que] têm expectativas flexíveis, concedendo grande protagonismo a certos alunos [...]; sobre-activos (overactive) [que] “marcam” rápida e excessivamente os alunos e tratam-nos em função destas expectativas relativamente fixas, rígidas e estereotipadas”. Expectativas que, naturalmente, têm reflexo no modo como os alunos se vêem considerados e, por essa via, no seu padrão de comportamento.

Uma classificação não menos interessante parece ter Hargreaves (1972, 1975, citado por Amado e Freire, 2002, p. 23), quando promove a divisão dos professores em dois grandes tipos: o primeiro, incorporando os provocadores de desvio, para quem ensinar é uma actividade revestida de conflito permanente com os alunos indisciplinados, cabendo ao professor o desempenho do papel de superioridade; o segundo, englobando os docentes que se questionam e acreditam depender de si dar os passos necessários para combater os problemas.

Em suma, mais do que reagir a situações que configurem actos de indisciplina ou qualquer outro tipo de comportamento problemático, cabe aos professores agir; mais do

que questionar os alunos sobre os motivos que conduziram a atitudes problemáticas, deve o professor perguntar-se o que pode ele fazer para modificar, no sentido positivo, o quadro situacional em apreço.

Como estabelecer pontes? Como “chegar” aos alunos?

Como refere Veiga (2007, p. 13), “o tempo de comunicação entre pais e filhos ou entre professores e alunos, aparece como escasso e não significativo”. Releva-se a importância dos professores, o que, se é verdade que implica o reconhecimento do seu “peso”, acarreta-lhes, também, responsabilidade acrescida; constituem, ou procuram constituir-se, desta forma, como mais um recurso que poderá contribuir para o equilíbrio do contexto escolar, não só directamente com os alunos mas também com os seus pais, em particular os que levantam mais problemas.

Assim, a forma como se consubstanciam as relações entre os diversos actores presentes no espaço escolar, em particular o modo como devem conseguir comunicar entre si, assume papel determinante. Sendo inevitáveis os conflitos, dada a multiplicidade e complexidade de situações e de pessoas presentes, “é importante que haja um diálogo entre estes diferentes grupos, que se estabeleça uma comunicação saudável entre todos eles e que os conflitos sejam encarados de frente” (Festas, 2002, p. 84). E acrescenta a autora que, “se queremos incrementar um clima relacional bom na escola, é necessário que esse clima comece com os próprios professores” (p. 85).

Concorrendo para este objectivo, Veiga (2007) apresenta o seu Modelo Comunicacional Eclético, onde classifica várias categorias comunicacionais, diferenciando “tipos específicos de verbalização, em que uns funcionam como obstáculos e outros como competências relacionais [...]. Este modelo inclui, também, outras competências comunicacionais: escuta activa, auto-revelação, autenticidade, feedback e confrontação” (p. 27). Confere, assim, à comunicação e à capacidade que os professores devem ter para a usar uma enorme importância. Neste âmbito, agrupa as diversas categorias, de acordo com os seus efeitos e características, em dois blocos: competitivas e resolutivas. O primeiro caracteriza-se pela existência de “sermões moralizantes, ordens, o insistir em advertências e acusações, na ridicularização e no menosprezo” (Veiga, 2007, p. 43). Já no segundo, a “principal preocupação [do professor] não é a de que as suas ideias e valores sejam seguidos pelos alunos, mas antes de os ajudar a descobrir uma forma de sentir, pensar e agir que, efectivamente, seja significativa para eles” (p. 44).

O papel do docente reside, desta forma, na capacidade que tem de proporcionar o crescimento do aluno, compreendendo-o mais do que se fazendo compreender; afinal, tal como o conhecimento e as aprendizagens só serão válidos quando “construídos” pelos sujeitos, a disciplina só poderá ser uma realidade quando percebida e assimilada por cada um dos alunos.

Como salienta Veiga (2008), “alguns professores precisam saber que existem formas educativas alternativas à permissividade e ao laxismo, ao autoritarismo e ao castigo, que, em geral, agravam a situação. Os alunos que criam problemas são os que mais precisam dos professores para serem integrados na escola e, aí, aprenderem a afirmar-se, mas no respeito pelos direitos dos outros” (p. 4).

Em suma, não se refugiando nem na hipotética inevitabilidade de qualquer acto de indisciplina, nem numa postura pretensamente superior, o professor deve investir numa posição reguladora, na qual nem é “percebido como alguém que é *temido* nem como alguém que é visto como um *colega*, mas sim como aquele a quem compete governar, liderar a aula, ensinando bem para que os alunos aprendam bem” (Veiga, 2008).

O que no contexto das actividades de enriquecimento curricular, se torna particularmente importante, quando os monitores de cada uma das actividades pouca ou nenhuma experiência têm no contacto com alunos do 1.º ciclo do ensino básico – nalguns casos, até, com qualquer aluno –, não dispendo por isso, por mais e melhor boa-vontade que denotem, dos instrumentos necessários ao controlo de uma turma. Assim, ainda que indirectamente, permite-se que os comportamentos problemáticos encontrem, nas AEC, um espaço privilegiado, onde o carácter das mesmas se alia à reduzida preparação dos seus professores.

2.4. Comportamentos problemáticos na escola

E em Portugal? Que realidade encontramos ao nível dos comportamentos problemáticos e da indisciplina?

Como já referimos, o número de casos mediáticos tem vindo a aumentar e começamos a ouvir falar deles já ao nível do 1.º ciclo do ensino básico, algo que há uns

anos não se verificava de todo. Um facto que a nossa própria experiência, enquanto docente, também corrobora.

A título de exemplo, ainda que analisando outro nível de ensino, um estudo de Fonseca et al. (1995), realizado em Coimbra, salienta a elevada percentagem de alunos do 6.º ano expulsos da sala de aula por comportamento considerado inadequado (36,6%). A par deste indicador, mas indiciando comportamentos mais graves, verificou-se também que 72% dos rapazes e 36,7% das raparigas do mesmo ano referiram ter exercido violência física (“batido”) nos colegas durante o último ano. O mesmo trabalho, e referindo-se a alunos do 4.º ano de escolaridade, revelou que 59,7% dos rapazes e 28,7% das raparigas tinham exercido violência física sobre pares, durante o último ano, situando-se essas percentagens em 46,3% e 14,5%, respectivamente, ao nível do 2.º ano. Já em relação à violência exercida sobre irmãos, as percentagens de rapazes e raparigas fora, respectivamente, de 40,4% e 36,1%, em alunos do 4.º ano, e de 29,3% e 22,2%, em alunos do 2.º ano de escolaridade. Comprova-se, por isso, que estes fenómenos não se restringem a alunos mais velhos, sendo registados, também, ao nível do 1.º ciclo, com frequência assinalável.

Observando, agora, as ocorrências registadas, tendo por base os números do Relatório do Programa Escola Segura, referente ao ano lectivo de 2007/2008, verificamos, numa primeira observação, que aqueles diminuíram 14% face ao ano lectivo anterior – 7028 para 6039 – o que, numa leitura simples, e como referem os próprios responsáveis, é francamente positivo. No entanto, e aprofundando a análise a partir dos quadros disponíveis no mesmo documento, observamos dados que, ao invés, podem ter uma interpretação completamente distinta.

De facto, e considerando o número de ocorrências por cada 1000 alunos, podemos constatar que, nas escolas da área da DREC e para os mesmos anos lectivos, houve um aumento do número de casos que se cifrou em 119% – 161 para 354. No mesmo sentido, ainda que com subidas mais ligeiras, encontram-se, também, os números referentes às Direcções Regionais de Educação do Norte e de Lisboa e Vale do Tejo. As escolas pertencentes às Direcções Regionais de Educação do Algarve e do Alentejo apresentam, pelo contrário, uma descida. Considerando a totalidade dos números de Portugal continental, verificamos um aumento de 29% nas ocorrências registadas por cada 1000 alunos – 3533 para 4582.

E estas ocorrências não se limitam a episódios entre pares. Como refere Veiga (2008), “encontrámos que os alunos de hoje se perceberam como apresentando menos comportamentos de *distracção-transgressão* e de *agressão aos colegas* do que os alunos de há vinte anos, declarando, no entanto, mais comportamentos de *agressão aos professores e aos símbolos da autoridade*” (p. 4). Por um lado, constata-se uma menor valorização das regras; por outro, sugere-se que estas dificuldades sejam, também, reflexo de problemas ligados ao exercício da autoridade no seio familiar (Veiga, 2008).

Em particular, como refere Veiga (2007, p. 12), mantêm-se presos aos métodos autoritários do passado”, acrescentando que, como sugerem vários autores (e.g. Oliveira, 1994; Teixeira, 1995; Veiga, 1997), “ignoram [...] ou nem se lembram que a relação autoritária inibe a troca de argumentos e a educação” (pp. 12-13).

Parece-nos, pois, evidente que os comportamentos problemáticos, e entre eles a indisciplina, ainda que sem a carga mediática que envolve os casos de violência a que já nos referimos, constituem um problema actual em Portugal, à semelhança de outros países. De que forma poderão estar eles relacionados com as actividades de enriquecimento curricular, é o que abordaremos a seguir.

2.5. Dinâmica escolar e comportamento dos alunos

Poderíamos ter já abordado tanto a dinâmica escolar como o contexto espacial e temporal, neste capítulo. Quisemos, todavia, atribuir-lhes um lugar de destaque, isto porque, como adiante se verá, serão estes os factores que, de alguma forma, estão presentes nas variáveis dependentes do nosso estudo.

De acordo com Amado e Freire (2002), a natureza das actividades será um importante indicador a ter em conta nos efeitos que as mesmas exercem. Assim, e embora aqueles autores se refiram às actividades curriculares propriamente ditas – hoje quase cronometradas –, é lícito depreender, a partir das suas próprias palavras, que o mesmo se pode aplicar às actividades de enriquecimento curricular ora estudadas. E este ponto de vista é tão mais aceitável quanto, por todos os aspectos que evidenciámos no primeiro capítulo deste trabalho, as AEC estão mais próximas das actividades curriculares do que de outra índole.

De facto, ao se referirem a “este factor como todo um conjunto de características da aula que a tornam um espaço extremamente complexo, constrangedor, [...] talvez até desumano e antinatural”, acrescentando logo após que “num espaço desses não serão de estranhar os comportamentos problemáticos [...]”, Amado e Freire (2002, p. 27) apontam, sem equívocos, para a importância que o tipo de actividades, desenvolvidas num determinado momento com os alunos, tem no modo como condicionará os seus comportamentos. E se a indisciplina ou os comportamentos resultam deste tipo de actividades, é provável que possa “ser entendida como uma dificuldade inerente à adaptação do aluno, individual ou colectivamente” (Amado e Freire, 2002, p. 28).

Mas não são apenas as características e a natureza das actividades que podem condicionar as “respostas” dos alunos. A gestão que se faz do ensino tem, para os mesmos autores, igual importância. A gestão que, entre outros aspectos, se “prende [...] com as estratégias didácticas e os métodos de ensino empregues, com o modo como se estrutura e se distribui a comunicação na aula, com o próprio ritmo da comunicação e o modo como se gere a passagem de uma fase da aula para a outra, com o modo como se administra o espaço [...]” (Amado e Freire, 2002, p. 28).

Na mesma linha, ainda que numa abordagem mais específica, Grossman (2002, citado por Lumsden, 2003) refere que “os melhores programas [extra-escolares] [...] oferecem um leque de actividades interessantes e atraentes – não apenas trabalhos de casa e actividades orientadas – e são baseadas nos interesses actuais das crianças [...]” (p. 3).

Mais do que uma ocupação igualmente dirigida de tempos não lectivos, onde o desempenho dos alunos é também sujeito a avaliação – e não se julgue que aquela incidia, à data da realização deste estudo, apenas numa perspectiva de atitudes e valores demonstrados durante aqueles períodos –, importava que as AEC representassem um espaço de decompressão, um momento onde os alunos pudessem encontrar e construir equilíbrios em falta.

Todavia, nada disto acontece e as actividades de enriquecimento curricular tendem cada vez mais a apresentar o mesmo “guião” que outra qualquer actividade lectiva. De facto, elas não são ocupadas, apenas, com a realização de trabalhos de casa; essa é tão só uma pequena parte das actividades. Já o mesmo não se poderá dizer do

outro aspecto também salientado por Grossman. Como evidenciámos no capítulo em que analisámos as AEC, estas assumem o mesmo carácter das actividades lectivas onde os alunos se encontram mais ou menos guiados por professores.

Devemos, por isso, como tão bem sintetizou Simões (1981, p. 3, citado por Cardoso, 2000, p. 29), procurar “uma educação diferente em termos quantitativos, mas também em termos qualitativos: não é só um problema de *mais educação*, mas de *outra educação*”. Não se trata, portanto, de procurar atingir uma ocupação plena dos tempos livres, dela fazendo depender uma inerente satisfação por parte dos alunos.

Aliás, Gilman (2001) conclui isso mesmo quando afirma que “uma ou duas actividades significativas que promovam laços sociais são suficientes para melhorar a sua satisfação com a escola” (p. 763). Mais do que a quantidade, parece evidente que as AEC deveriam privilegiar a qualidade.

E Mário, responsável pelo Ensino de Música na Escola Professor Agostinho da Silva, do Agrupamento de Marvila, em Lisboa, conclui, em jeito de síntese, ao fim de quatro dias de actividades com os alunos daquela escola: “isto tem de ser mais uma actividade de animação do que uma aula de música” (Leiria, 2007b, p. 11).

Esta mesma necessidade é referida por Lumsden (2003), quando considera que estes programas são vistos como uma forma de preencher o hiato entre o fim da escola e o momento em que os pais chegam a casa, acrescentando que podem proporcionar um espaço seguro e supervisionado às crianças e jovens, para além de constituírem um tempo suplementar de contributo para o seu enriquecimento, promovendo o desenvolvimento tanto ao nível cognitivo como social, emocional, físico e moral.

Mas vai mais longe e alerta, também, ainda que de forma pouco nítida, para o que são, exactamente, as nossas preocupações. Neste âmbito, salienta que é importante que os decisores tenham em atenção a qualidade e os factores potencialmente negativos. Caso contrário, avisa, as crianças poderão limitar-se a ficar armazenadas em programas que em nada contribuirão para os fins a que se propunham (Lumsden, 2003).

As características das diversas actividades que constituem as AEC e a forma como são implementadas terão, desta forma, e na sequência das posições que têm vindo a ser apresentadas, alguma influência no modo como a elas reagem os alunos que as frequentam. Por um lado, em termos estritamente pedagógicos, parece-nos seguro sustentar que elas se apresentam mais como actividades curriculares do que como

actividades ditas lúdicas ou de lazer. Depois, sob outro ponto de vista, mais formal, será também pacífico concluir que, em caso algum, foi dada hipótese de escolha aos alunos a que se destinavam. Os pressupostos de actividades lúdicas estão colocados de lado e, desta forma, os destinatários principais das AEC condicionados pela natureza das que lhes são propostas.

A esta conclusão parecem, também, chegar os docentes e os próprios alunos. Como salienta Leiria (2007), os professores reconhecem alguma impotência para lidar com a indisciplina dos alunos e estes são os primeiros a reconhecer que alguns apresentam comportamentos problemáticos.

Bowman (2001, citado por Lumsden, 2003), é mais concreto e refere que os problemas podem advir da preparação inadequada dos recursos humanos, do financiamento das actividades e do transporte das crianças, aspectos que, inevitavelmente, se repercutirão, directa ou indirectamente, no comportamento das crianças.

2.6. O tempo e o espaço como condicionantes

Por outro lado, e não nos parecendo menos importante, o espaço utilizado para o desenvolvimento das AEC é, salvo raras excepções, o mesmo onde decorrem as actividades lectivas – situação porventura ainda mais marcante quando também o almoço é servido no espaço escolar –, levando os alunos a uma ocupação tanto “intensiva” como “extensiva” daquele, questão igualmente levantada pela Confederação Nacional de Associações de Pais no Relatório de acompanhamento intercalar das actividades de enriquecimento curricular (Leiria, 2007a, p. 10).

E se assim é, então o tempo passado na escola é superior às sete horas contabilizadas (cinco de componente lectiva e duas de enriquecimento curricular) e atinge, pelo menos, as oito horas e meia – se o alunos entrarem exactamente às nove, o que, como facilmente se admite, nem sempre acontece.

Estaremos, por isso, e com esta carga horária, não muito longe de atingir um ponto de ruptura. De acordo com Sampaio (2009), “a escola já não é, portanto, apenas um local onde se dá instrução, é um território crucial para a socialização e educação (no sentido amplo) dos nossos jovens. Daqui decorre que, como já se pediu muito à escola e

aos professores, não se pode pedir mais: é tempo de reflectirmos sobre o que de facto lá se passa, em vez de ampliarmos as funções dos estabelecimentos de ensino, numa direcção desconhecida” (p. 4). Salienta, assim, a necessidade de contextualizar a Escola actual e, nesse âmbito, os seus alunos, estudando as medidas que se pretendem tomar e as suas possíveis implicações. Não deixa, no entanto, de concluir que, de acordo com a sua opinião, “[...] a proposta de alargar o tempo passado na escola não está no caminho certo, porque arriscamos transformá-la num armazém de crianças, com os pais a pensar cada vez mais na sua vida profissional” (Sampaio, 2009, p. 4).

A mesma posição defende Araújo (2004), quando salienta que “as crianças acomodam-se ou resistem a um quotidiano preenchido por tarefas, em espaços fechados com gente de todo o tamanho e de todos os jeitos, que supostamente as *entretêm*” (p. 1). Já Ribeiro (1988, p. 4, citado por Araújo, 2004, p. 2) releva que, numa sociedade em que “incessantemente se afirma o primado do trabalho (produtivo) sobre o lazer (inútil) e da razão (objectiva) sobre a fantasia (irreal) não admira, pois, que as sucessivas aquisições que são proporcionadas às crianças em vez de constituírem novos apelos ao imaginário, sejam o contrário, novas pontes para o real”.

Como temos reafirmado, não se trata, também de acordo com Sampaio (2009), de retirar os alunos da escola; trata-se, sim, de os ocupar com actividades que, de acordo com a carga horária a que estão sujeitos e as condicionantes espaciais que já referimos, possam contribuir, essas sim, para o seu crescimento e formação globais, enquanto seres humanos.

Para Antunes (citado por Faria, 2009a), o desejável seria que as crianças não necessitassem de passar tanto tempo na escola mas, “num tempo em que para os casais terem um mínimo de qualidade de vida é fundamental a existência de dois salários, [...] o alargamento do horário das escolas é uma medida que resulta das necessidades e das circunstâncias do tempo actual” (p. 2).

Já para Salgado (citada por Faria, 2009a), ainda que concordando inicialmente com Antunes – “o ideal era que os pais estivessem com as crianças, mas isso é uma utopia no cenário actual de falta de emprego [...]” –, não é menos importante referir que “cinco horas de estudo chegam. O resto tem que obedecer à regra dos três D’s: descansar, divertir e desenvolver. [...] Um tempo que seja de aprendizagens mas com características lúdicas e sem stress escolar” (p. 2).

E Sarmiento (citado por Faria, 2009a) conclui, resumindo as posições anteriores: “é crucial que as crianças tenham autonomia para decidir o que querem fazer e que a supervisão a que ficam sujeitas não esmague as suas possibilidades de desenvolvimento enquanto seres sociais” (p. 2).

Parece-nos, então, bastante sustentável, por todas as posições e ideias apresentadas, que as AEC podem constituir-se num factor que contribui para a manifestação de comportamentos problemáticos nos alunos, principalmente pelo carácter extensivo da escolarização que as reveste, atendendo à tipologia das actividades que desenvolvem, sendo o espaço ocupado em permanência um factor, igualmente, a ter em conta.

Ainda que não tenhamos encontrado bibliografia que retrate particularmente este modelo de actividades, o que é natural pela “juventude” do mesmo, pensamos ter estabelecido paralelismos defensáveis entre outros estudos e textos e estas AEC.

O estudo empírico por nós desenhado será o objecto dos capítulos seguintes onde, no seguimento do que até aqui escrevemos, procuraremos reunir evidência, no caso particular das actividades de enriquecimento curricular, para aqueles que não podemos deixar de considerar importantes indícios recolhidos durante a revisão de literatura.

Parte Empírica |

Capítulo 3

A investigação e a metodologia do estudo empírico

Neste capítulo, iniciamos a parte empírica do nosso trabalho com a explicitação do problema estudado e das hipóteses sobre ele formuladas, tendo por base a revisão de literatura a que nos referimos na primeira parte desta dissertação. Depois, abordaremos a metodologia seguida, mais concretamente o plano de investigação escolhido e as razões que nos conduziram a essa opção, a amostra, a sua constituição e as características socioeconómicas e demográficas que lhe dizem respeito. Por fim, descreveremos os instrumentos utilizados e os procedimentos seguidos no decurso deste projecto de investigação.

3.1. O problema

Pretendendo nós abordar uma questão muito recente – e onde, como já foi referido, a literatura não abunda, considerando a especificidade deste programa de actividades de enriquecimento curricular e tendo em conta, particularmente, a sua extensão e a organização com que é apresentado aos seus destinatários –, foi importante começar por ouvir docentes, pais e alunos. Ainda que o seu testemunho possa, por vezes, resultar de uma leitura mais pessoal, do que fundamentada e suficientemente abrangente, em termos de representatividade da realidade, não será menos verdade afirmar que foi desta leitura inicial, ditada pela perspectiva de quem, num ou noutro papel, se encontra no terreno e sente, no dia-a-dia, as dificuldades e potencialidades das AEC, que surgiu, em grande parte, a pertinência deste estudo.

Por outro lado, a percepção inicial foi a de que dificilmente a implementação destas actividades passaria inócua, sem consequências, quaisquer que elas fossem. Afinal, não seria necessário um estudo para quantificar objectivamente o tempo passado na escola – na maior parte dos casos, atendendo aos constrangimentos físicos – ou, na melhor das hipóteses, num outro espaço mas ainda e sempre sob a alçada de um docente, comparando-o depois com as cinco horas anteriores à implementação do programa, para concluir que aquele aumentava substancialmente; ocupavam-se, agora, os alunos durante sete horas, período ainda maior nalguns estabelecimentos onde eles almoçam.

No entanto, e contrariamente ao que deveria, na nossa opinião, ser a preocupação de quem edifica as bases para mudanças tão significativas na educação e,

em particular, neste nível de ensino, não conseguimos descortinar a intenção de promover um estudo que, além da compilação mais ou menos elaborada e/ou trabalhada de dados pouco mais que estatísticos, procurasse identificar eventuais efeitos da frequência das AEC sobre os alunos.

Antes pelo contrário, os relatórios produzidos pela Comissão de Acompanhamento do Programa, a que já nos referimos no primeiro capítulo deste trabalho, tomavam-no como objecto de estudo. Para nós, no entanto, seria importante abordá-lo de outra perspectiva.

Assim, e em função da percepção de pais, encarregados de educação e docentes, por um lado, e da observação no terreno de alunos, por outro, num universo onde se encontravam representados diversos e dispersos estabelecimentos de ensino, pudemos identificar algumas questões comuns, designadamente o cansaço que os educandos apresentavam, uma certa quebra no desempenho escolar e, por fim, o crescimento dos comportamentos problemáticos. Estes, em particular, não necessariamente traduzidos em violência ou em actos de indisciplina, mas capazes de constituírem um obstáculo ao normal decurso das actividades, podendo esta predisposição ser observada, tanto em contexto de sala, como nos intervalos existentes ao longo do dia.

Tomando estas “pistas” como ponto de partida e inspirando-nos, como fonte para a formulação do problema¹⁶, fundamentalmente, na nossa experiência profissional, a delimitação da principal questão em estudo recaiu sobre o último aspecto atrás referido, ou seja, os comportamentos problemáticos dos alunos.

Desta forma, presidiu à presente investigação empírica a seguinte questão orientadora:

Será que a frequência das actividades de enriquecimento curricular, de acordo com as orientações preconizadas pelo Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho, contribui significativamente para uma maior incidência de comportamentos problemáticos por parte dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico, das escolas da rede pública do Município de Coimbra?

¹⁶ Para que a investigação possa produzir resultados, deve esta possuir um “carácter prático e [...] interesse” (Tuckman, 2005, p. 36), ser “testável por métodos empíricos” (p. 36) e encontrar-se “formulado de forma clara e sem ambiguidade” (p. 36), sendo capaz de clarificar o campo de estudo.

3.2. As hipóteses

Por tudo o que foi dito nos capítulos anteriores, parece legítimo supor que a natureza das actividades desenvolvidas, pelos efeitos e pela forma como são vividas pelos utilizadores, condicionarão o seu comportamento, podendo revelar-se tanto benéficas como prejudiciais. Se por um lado, actividades de carácter lúdico, e que respondam mais às necessidades e anseios dos alunos, parecem ter um efeito positivo naqueles, por outro, actividades que se enquadram melhor numa lógica de extensão curricular aparentam ter um efeito negativo.

Assim, e com base no problema acima apresentado, propusemo-nos testar as seguintes hipóteses:

Hipótese 1

Os alunos que frequentam actividades de enriquecimento curricular orientadas, e predominantemente escolarizadas, manifestam níveis de comportamentos problemáticos superiores aos alunos que não frequentam aquelas actividades ou para os quais estas são apresentadas de forma predominantemente lúdica, na perspectiva dos professores titulares de turma.

Hipótese 2

Os alunos que frequentam actividades de enriquecimento curricular orientadas, e predominantemente escolarizadas, manifestam níveis de comportamentos problemáticos superiores aos alunos que não frequentam aquelas actividades ou para os quais estas são apresentadas de forma predominantemente lúdica, na perspectiva dos pais.

Com elas pretende estabelecer-se uma associação direccional alternativa¹⁷ entre a natureza das actividades de enriquecimento curricular e os níveis de comportamentos problemáticos manifestados pelos alunos.

¹⁷ Ao contrário da hipótese nula, que afirma a inexistência de relação entre as variáveis, e da hipótese não-direccional alternativa, que afirma a existência de uma relação mas sem determinar a sua direcção, a hipótese direccional alternativa afirma a existência de uma relação entre as variáveis e a direcção que a mesma deverá tomar (Tuckman, 2005).

Da mesma forma, e tal como foi referido na componente teórica, também os espaços onde decorrem as actividades parecem constituir factor que influencia o comportamento dos alunos – limitados a um determinado espaço durante muito tempo, os alunos poderão acabar por se sentir como que pressionados ou constrangidos, pelo que formulámos, nesse sentido, as hipóteses seguintes.

Hipótese 3

Os alunos que frequentam actividades de enriquecimento curricular que decorrem nos mesmos espaços das actividades curriculares manifestam níveis de comportamentos problemáticos superiores aos alunos que frequentam actividades que decorrem noutros espaços exteriores à escola, na perspectiva dos professores titulares de turma.

Hipótese 4

Os alunos que frequentam actividades de enriquecimento curricular que decorrem nos mesmos espaços das actividades curriculares manifestam níveis de comportamentos problemáticos superiores aos alunos que frequentam actividades que decorrem noutros espaços exteriores à escola, na perspectiva dos pais.

Com elas pretende estabelecer-se, igualmente, uma associação direccionada alternativa entre o espaço/local onde decorrem as actividades de enriquecimento curricular e os níveis de comportamentos problemáticos dos alunos.

3.3. Metodologia

3.3.1. Plano de investigação

Tendo em vista testar as hipóteses formuladas, e atendendo às condicionantes que se colocam sempre que se pretende levar a cabo uma investigação neste âmbito, o plano mais adequado é de natureza comparativo-causal ou “*ex post facto*”¹⁸. A diferença

¹⁸ “Num plano comparativo-causal, os investigadores procuram determinar a causa ou consequências de diferenças já existentes entre grupos ou indivíduos. [...] Dado que tanto os efeitos como as alegadas causas já aconteceram, e são, por isso, estudadas retrospectivamente, a investigação comparativo-causal é por

entre os grupos que constituem a amostra está criada, à partida, e cabe-nos explorar as repercussões que este facto provoca nos sujeitos, ao nível dos efeitos que pretendemos estudar.

Antes de mais, porque à data de início deste estudo os alunos já frequentavam, ou não, as actividades de enriquecimento curricular, pelo que não faria qualquer sentido – os efeitos que se pretendem estudar nem são imediatos nem desaparecem com a simples modificação das actividades em que os alunos estão enquadrados – produzir, artificialmente, a organização dos grupos da amostra. Pelo contrário, os resultados obtidos serão tanto mais importantes – e, por essa via, significativos –, quanto mais tardia for, no decurso do ano lectivo, a efectivação do estudo, através do preenchimento dos questionários, tanto pelos docentes como pelos alunos e encarregados de educação, aspecto que, como adiante se verá, foi tido devidamente em conta.

Depois porque o tema do nosso estudo comporta uma dimensão social que não se pode escamotear, como se explicou na primeira parte deste trabalho. Em termos éticos, aspecto obrigatório a ter em conta quando desejamos proceder a quaisquer investigações, particularmente quando estão envolvidas pessoas, não fazia qualquer sentido alterar uma condição que, mais do que uma opção particular de cada responsável pelos alunos e perfeitamente legítima, constitui, frequentemente, uma resposta – a única possível, por vezes – a um problema, a uma situação concreta, a uma necessidade.

No quadro do plano de investigação mencionado, a variável dependente¹⁹ (critério) do presente estudo, é o comportamento problemático dos alunos – ainda que sob diversas formas.

As variáveis independentes²⁰ (preditoras) em estudo são, nas primeira e segunda hipóteses, a natureza das actividades de enriquecimento curricular e, nas terceira e quarta, o espaço onde aquelas decorrem. De referir, ainda, a existência de outra variável

vezes designada por ex post facto. [...] Contrasta, por isso, com um estudo experimental, no qual o investigador manipula a diferença entre grupos [...]” (Fraenkel e Wallen, 2003).

¹⁹ “A variável dependente é uma variável de resposta ou output. É um aspecto observado do comportamento do organismo que foi observado” (Tuckman, 2005, p. 122). Nos estudos não-experimentais, assume a designação de variável de critério.

²⁰ “A variável independente, que é uma variável estímulo ou input, actua tanto ao nível da pessoa, como do seu meio, para afectar o comportamento. [...] é o factor que é medido, manipulado e seleccionado pelo investigador, para determinar a sua relação com um fenómeno observado” (Tuckman, 2005, pp. 121-122). Nos estudos comparativo-causais denomina-se variável preditora.

preditora, inerente ao próprio problema formulado – a frequência das actividades de enriquecimento curricular.

Este plano não está, no entanto, isento de limitações ou mesmo erros. Sendo fundamentalmente um estudo correlacional, uma investigação comparativa-causal não permite prever efeitos ou apontar causas que os expliquem; pode, isso sim, por comparação, procurar explicações plausíveis, sustentadas nos resultados encontrados. Não se pretende, por isso, afirmar em rigor esta ou aquela razão, esta ou aquela consequência. Este tipo de investigação não permite ser inteiramente concludente quanto a essas afirmações. Mas pode ajudar a compreender um fenómeno, apontando “laços” significantes entre factos mensuráveis.

Por outro lado, e embora estando ciente de que é inalcançável o grau de controlo inerente aos planos experimentais, é fácil perceber que a preocupação maior que nos guiou, ao desenhar esta investigação, centrou-se no maior controlo possível das ameaças à sua validade interna. Assim, e assumindo que os instrumentos utilizados não comportavam erros que pudessem comprometer os resultados a alcançar, a constituição da amostra representava a estratégia que possibilitaria conduzir a uma razoável confiança nos resultados.

Refira-se, antes de mais, que as dificuldades iniciais na construção da amostra (dado que um número significativo de docentes levantou entraves à sua concretização) conduziram à necessidade de a simplificar, sem, no entanto, e como adiante se verá, comprometer a sua integridade e os princípios que julgámos importante respeitar.

Em primeiro lugar, seria necessário um número de sujeitos significativo em cada subgrupo (com frequência ou não das actividades de enriquecimento curricular) para que se pudesse considerar como representativo do universo em estudo, procurando alcançar uma amostra com um mínimo de duzentos alunos – cem em cada subgrupo – para um universo de 4608 alunos.

Depois, e considerando a distribuição dos alunos por diferentes contextos, tendo em atenção que o universo em estudo – os alunos da rede pública do 1.º ciclo do ensino básico do município de Coimbra – abrange realidades sociais, culturais e económicas distintas, numa perspectiva ampla, tal como características diversas de agrupamento para agrupamento de escolas, de estabelecimento para estabelecimento de ensino ou, até, de sala para sala, e considerando ainda as diferenças naturais entre cada docente, havia que

cuidar que o impacto destas diferenças tivessem um reflexo mínimo nos resultados obtidos. Para além destes aspectos, deveríamos também considerar a importância da homogeneidade no que concerne ao tipo de actividades de enriquecimento curricular implementadas, algo que só se poderia conseguir, ainda que de forma apenas aproximada, se a entidade promotora daquelas fosse a mesma – neste caso, a Câmara Municipal de Coimbra, em parceria com os Agrupamentos de Escolas do município de Coimbra, com a Escola Superior de Educação de Coimbra e com a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra²¹.

Desta forma, e ainda que possam subsistir ameaças, tanto as metodologias como as orientações colocadas em prática se podem considerar aproximadas, dado que elas são as mesmas para todos os docentes envolvidos na sua aplicação, particularmente no que respeita ao Ensino do Inglês, ao Ensino da Música, à Actividade Física e Desportiva e à Expressão Artística.

Evitamos – ou tentamos evitar –, assim, possíveis variáveis parasita que resultem, por exemplo, de diferentes orientações metodológicas ou de diferentes actividades implementadas, que condicionassem o comportamento dos alunos e impossibilitassem a obtenção de resultados que pudessem ser devidamente estudados, tendo em conta o problema e as hipóteses apresentadas inicialmente.

Desta forma, e refinando os critérios já anteriormente utilizados para justificar a escolha de uma população confinada a uma única entidade promotora, pretendia-se que a amostra encontrada viesse a reflectir, também, possíveis diferenças resultantes do facto de os docentes envolvidos na implementação do projecto, incluindo os titulares das turmas, estarem directa e hierarquicamente ligados aos conselhos executivos dos referidos agrupamentos, sendo estes os coordenadores que mais próximo se encontram da população abrangida – os alunos.

A construção da amostra necessitaria, por isso, da aplicação de diferentes técnicas. No entanto, e em função das dificuldades de adesão que alguns docentes colocaram, para além do facto de se ter verificado que em alguns agrupamentos de escolas a frequência das actividades era total, obrigou-nos a adaptar o desenho

²¹ A coordenação cabia, ao nível da actividade física e desportiva, à Câmara Municipal de Coimbra – actividade que vinha desenvolvendo já nos últimos anos, mas inserida nas actividades curriculares –, ao nível do ensino do inglês, à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e, ao nível do ensino da música e da expressão artística, à Escola Superior de Educação de Coimbra.

inicialmente pensado. Assim, preocupámo-nos em obter um número equilibrado na amostra, cumulativamente, nos seguintes aspectos:

- a) entre a zona urbana do município e as zonas periurbanas e rurais, considerando as possíveis diferenças existentes entre elas, reflectidas nas características próprias dos sujeitos que nelas vivem;
- b) garantir o mesmo número dos sujeitos em cada subgrupo dentro de cada turma, controlando assim possíveis diferenças em função da acção de diferentes docentes, do contexto de sala de aula e demais espaços;
- c) no cômputo geral, procurar assegurar um número aproximado, considerando os diferentes anos de escolaridade, em cada subgrupo.

Desta forma, tencionámos controlar, dentro do que nos era possível, as ameaças à validade interna do estudo, atendendo às características dos sujeitos que compunham a amostra, ainda que a homogeneidade dos grupos em estudo só *a posteriori* pudesse ser avaliada, a partir das variáveis consideradas relevantes.

3.3.2. Amostra

Como foi referido anteriormente, a população²² é composta pelos alunos das escolas da rede pública do 1.º ciclo do ensino básico do município de Coimbra. E esta é uma escolha tanto “natural” quanto possível.

“Natural”, porque sendo a realidade com a qual contactámos e na qual nos baseámos para “desenhar” este projecto de investigação, faz todo o sentido que seja ela a estudada, ainda que, como já referimos, possa depois o seu âmbito vir a ser alargado.

Possível porque, atendendo ao número de sujeitos desejável para a amostra, as despesas e as necessidades logísticas com a sua distribuição pelas escolas são já razoáveis. As primeiras decorrem da impressão dos questionários, destinados a professores, alunos e pais; as segundas têm a ver com o número elevado de deslocações aos estabelecimentos de ensino, inerentes a este estudo.

Para que a amostra²³ obtida pudesse ser representativa do universo dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico da rede pública do município de Coimbra, optámos

²² “ [...] grupo em relação ao qual vai iniciar-se o estudo” (Tuckman, 2005, p. 187).

²³ “[...] elementos [da população] [...], seleccionados para participar no estudo” (Tuckman, 2005, pp. 187-188).

inicialmente, ao planificar o desenho da investigação, por aplicar diversos métodos de amostragem que se revelassem eficazes no controlo das ameaças já referidas, começando por uma amostragem por agrupamentos. Eles foram definidos pela própria organização dos estabelecimentos de ensino do 1.º ciclo da rede pública do município de Coimbra, distribuídos por nove agrupamentos de escolas, em virtude da “população ser grande e dispersa, sendo quase impossível obter uma lista aleatória de todos os elementos. Esta técnica é menos morosa e menos dispendiosa” (Lima, Vieira e Oliveira, 1998, p. 68). Tal, no entanto, não foi possível, isto porque, contrariamente ao que pensávamos, alguns agrupamentos apresentavam uma frequência quase total das AEC, dados recolhidos tanto através de mapas fornecidos pela entidade promotora como junto dos estabelecimentos de ensino e conselhos executivos. Assim, e não abdicando de todas as outras formas de controlo, os agrupamentos escolhidos para englobarem a amostra resultaram da escolha possível, ou seja, apenas aqueles – cinco – onde encontrámos alunos que frequentassem ou não as actividades de enriquecimento curricular.

O constrangimento atrás referido veio, pela sua dimensão, comprometer o planeamento inicial da amostra, obrigando a que, a partir daí, e com receio de não obtermos um número considerado suficiente de sujeitos, tivéssemos passado a solicitar, dentro de um número razoável, o preenchimento de questionários em relação a todos os alunos que não frequentassem as AEC e, da mesma forma, em igual número em cada turma, que nelas estivessem integrados.

Assegurávamos, desta forma, por um lado, uma amostragem estratificada, tendo por base os anos de escolaridade e considerando já o critério necessário à criação dos dois grupos de estudo – alunos que frequentavam/não frequentavam as actividades de enriquecimento curricular. Tal procedimento veio, assim, possibilitar a realização de comparações entre os alunos dos diversos anos, dado que este poderia constituir-se num factor que influenciase a variável de critério em estudo, levando-nos a generalizar, ou não, a todos os estratos, os resultados obtidos com esta investigação (Lima, Vieira e Oliveira, 1998).

Por fim, e em simultâneo com a anterior, recorreremos a uma amostragem aleatória simples, utilizando a lista de alunos da turma – a disposição alfabética é considerada, por Fraenkel e Wallen (2003), uma distribuição aleatória – e escolhendo, em

número igual ao anterior, alunos que frequentavam as actividades de enriquecimento curricular.

Procurou-se, assim, reduzir a dimensão do erro potencial na amostra – embora ele esteja sempre presente – dado que esta técnica “[...] reduz, substancialmente, a probabilidade de se seleccionar uma amostra enviesada” (Lima, Vieira e Oliveira, 1998, p. 66) mas não elimina inteiramente esse erro.

3.3.3. Caracterização socioeconómica e demográfica da amostra

Obtivemos, assim, uma amostra constituída por 200 alunos deste nível de ensino, distribuídos igualmente pelos dois subgrupos já enunciados, estando as suas idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos, correspondendo a uma média de 7,89 e um desvio padrão de 1,25. Dos 200 alunos, 92 eram do sexo feminino e 108 do masculino.

Para classificar o nível socioeconómico dos sujeitos, recorreremos às habilitações literárias e à ocupação profissional dos pais/encarregados de educação. No que concerne às primeiras, dividimo-las em quatro categorias, correspondendo a primeira ao 1.º ciclo, ou equivalente, a segunda aos 2.º e 3.º ciclos, a terceira ao ensino secundário e a quarta e última ao ensino superior. Para a segunda, utilizámos a Classificação Nacional de Profissões em vigor à altura do estudo²⁴ – nove grupos profissionais –, tendo sido acrescentado um nível – 0 – para os encarregados de educação em situação de desemprego.

Em relação à primeira categorização, a amostra total ficou distribuída da seguinte forma: quanto às habilitações das mães, em 11 casos tinham o primeiro ciclo, 45 entre os segundo e terceiro ciclos, 50 situavam-se no ensino secundário e 81 no ensino superior, sendo que se verificaram 13 casos em que esta questão não foi respondida; no que concerne às habilitações dos pais, 10 situavam-se no 1.º ciclo, 52 entre os segundo e terceiro ciclos, 58 no ensino secundário e 59 no superior, existindo 21 casos sem resposta.

²⁴ O 1.º Grupo corresponde a Quadros superiores e dirigentes, o 2.º a Especialistas de profissões intelectuais e científicas, o 3.º a Técnico profissionais de nível intermédio, o 4.º a Pessoal administrativo e similares, o 5.º a Pessoal de serviços e vendedores, o 6.º a Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas, o 7.º a Operários e artífices, o 8.º a Operadores de máquinas e trabalhadores de montagem e o 9.º a Trabalhadores não qualificados.

Já no que toca às profissões, a distribuição foi a seguinte: 19 encontravam-se desempregadas, 12 situavam-se no 1.º grupo, 61 no 2.º, 13 no 3.º, 23 no 4.º, 49 no 5.º, 10 no 7.º, 2 no 8.º e uma no 9.º, registando-se 10 casos sem resposta; já os pais distribuíam-se por 6 em situação de desemprego, 21 no 1.º grupo, 47 no 2.º, 21 no 3.º, 13 no 4.º, 55 no 5.º, 21 no 7.º, 3 no 8.º e 1 no 9.º, verificando-se 12 casos sem resposta.

Por fim, saliente-se que, dados os constrangimentos a que já aludimos, não foi possível obter uma amostra completamente equilibrada – como era nosso desejo, pelos procedimentos previstos – no que toca ao número de sujeitos por cada ano de escolaridade. Pelo mesmo motivo, a igualdade na amostra no que toca aos sujeitos das escolas de áreas urbanas e de áreas rurais também não foi alcançada, ainda que, ao testar-se a sua homogeneidade, não tenha sido validada a hipótese de que este pudesse constituir um factor de enviesamento.

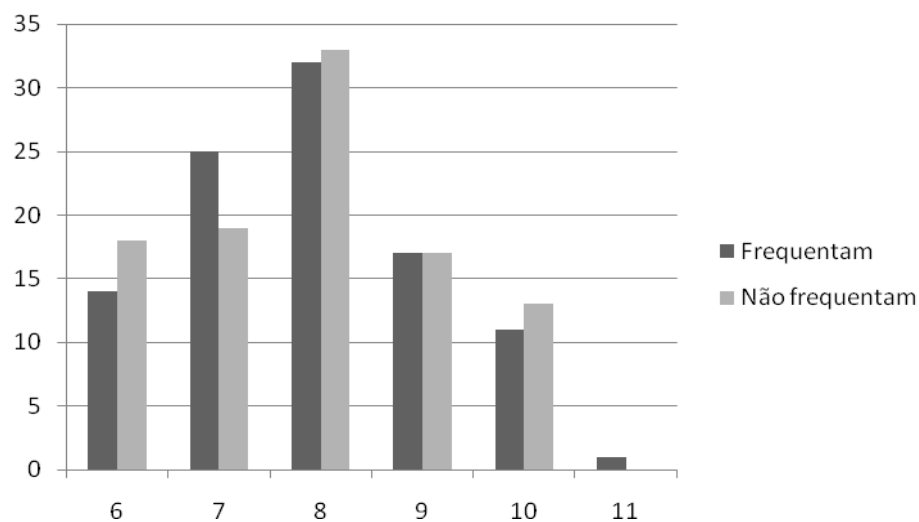
Assim, e conforme se discrimina por escola no Quadro 1, situaram-se no 1.º ano 56 sujeitos, no 2.º 64, no 3.º 38 e no 4.º ano 42, o que, não sendo o ideal, permite no entanto afirmar, pelos testes efectuados, que não constitui ameaça à homogeneidade nesta variável da amostra.

Quadro 1 - Distribuição dos alunos da amostra por ano de escolaridade e escola e frequência ou não das AEC

Escolas	1.º ano		2.º ano		3.º ano		4.º ano		
	freq	n freq	freq	n freq	freq	n freq	freq	n freq	
A	5	5	8	8	1	1	2	2	32
B	2	2	2	2	2	2	1	1	14
C	4	4	1	1	1	1	5	5	22
D	7	7	4	4	0	0	0	0	22
E	0	0	1	1	1	1	1	1	6
F	2	2	3	3	1	1	0	0	12
G	2	2	1	1	5	5	2	2	20
H	0	0	1	1	1	1	0	0	4
I	6	6	4	4	2	2	7	7	38
J	0	0	2	2	0	0	1	1	6
K	0	0	5	5	5	5	2	2	24
Total	28	28	32	32	19	19	21	21	200

Ao nível dos dois grupos que constituem a amostra, e no que toca à variável idade, o primeiro, correspondendo aos alunos que frequentavam as AEC, apresenta uma média de 7,89, situando-se num intervalo entre 6 e 11 anos de idade, para um desvio padrão de 1,23. Já o segundo subgrupo, que engloba idades entre os 6 e os 10 anos, apresenta uma média de 7,88 e um desvio padrão de 1,27, pormenorizando-se a sua distribuição no gráfico 1, que se segue.

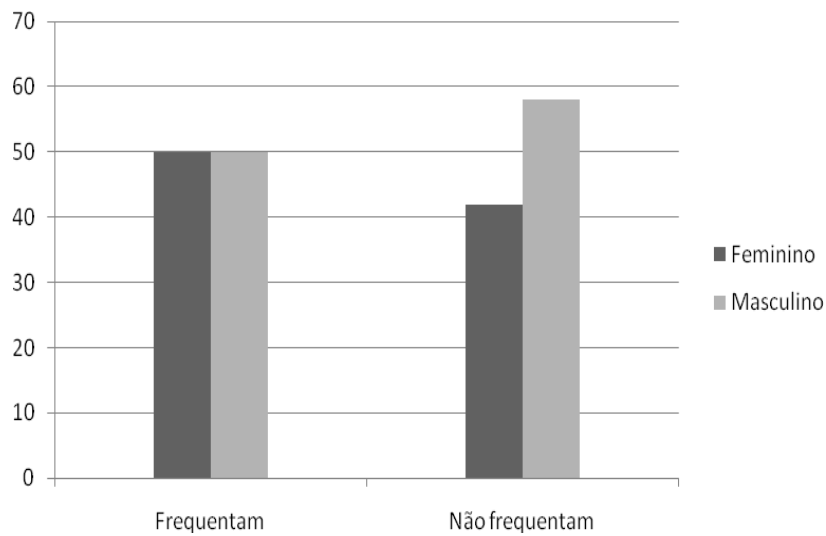
Gráfico 1 - Distribuição dos alunos, por idades e por frequência ou não das AEC



Nesta, tal como nas variáveis seguintes, importava agora saber se poderíamos considerar as amostras homogéneas, isto é, não susceptíveis de se constituírem como variáveis parasita dos resultados principais a obter. Para o efeito, utilizámos o teste t de student para amostras independentes, tendo, no que a esta variável diz respeito, obtido os seguintes resultados: $t_{(g.l.=198)}=0,057$, $p=0,995$. Assegura-se, aqui, o equilíbrio pretendido, dado que o valor de p é maior que 0,05 ($p>0,05$), significando que não existem diferenças assinaláveis entre cada um dos grupos da amostra, no que respeita à idade.

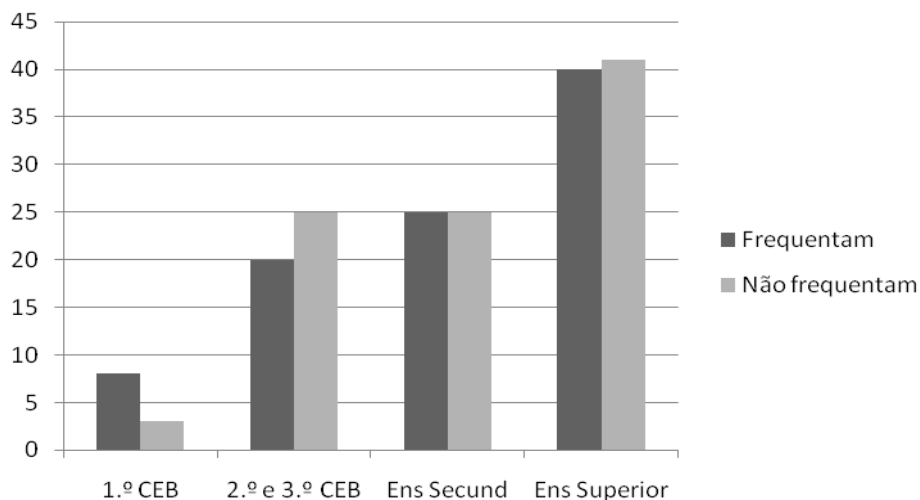
No que concerne à variável sexo, a distribuição por cada um dos subgrupos é a apresentada no gráfico 2. Para verificar se existiam diferenças entre os grupos nesta variável, aplicou-se o teste qui-quadrado que revelou uma amostra equivalente ($\chi^2_{(g.l.=1)}=1,288$, $p=0,256$).

Gráfico 2 - Distribuição, por sexo e por frequência ou não das AEC, dos alunos



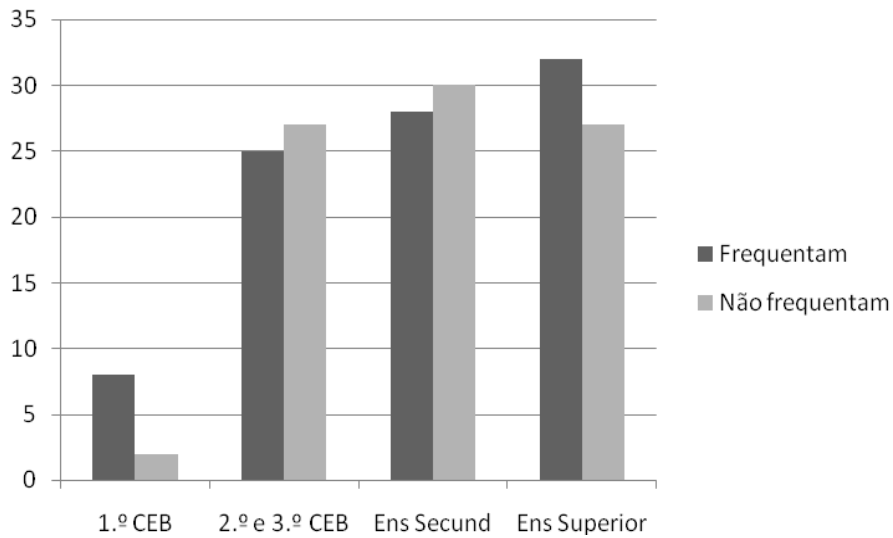
Em relação à variável habilitação literária das mães, com a distribuição que se pode observar no gráfico 3, verifica-se que ela é muito semelhante. Após a aplicação do teste qui-quadrado, confirma-se a inexistência de diferenças significativas na amostra quanto a este aspecto ($\chi^2_{(g.l.=3)}=2,835$, $p=0,418$).

Gráfico 3 - Distribuição por habilitação literária das mães, e por frequência ou não das AEC



Da mesma forma, também a habilitação literária, mas agora reportando-se aos pais, permitiu-nos chegar a um resultado semelhante, distribuindo-se os sujeitos, em cada categoria, de acordo com o que está patente no gráfico 4. O valor do teste qui-quadrado confirma a semelhança dos grupos ($\chi^2_{(g.l.=3)}=3,902$, $p=0,272$).

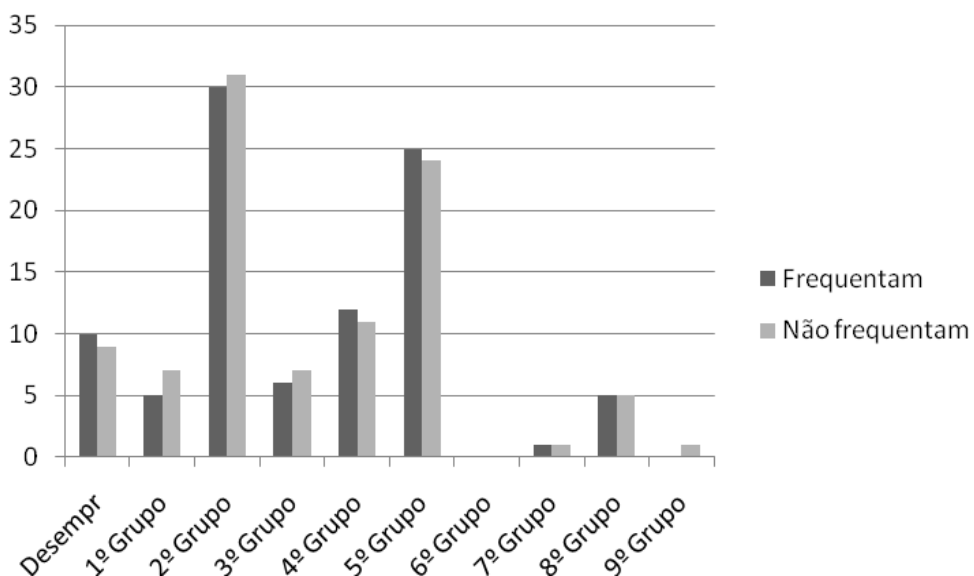
Gráfico 4 - Distribuição por habilitação literária dos pais e por frequência ou não das AEC



A variável seguinte, numa perspectiva de caracterização da amostra e, simultaneamente, de procurar testar a homogeneidade de características dos dois grupos, leva-nos às profissões dos pais.

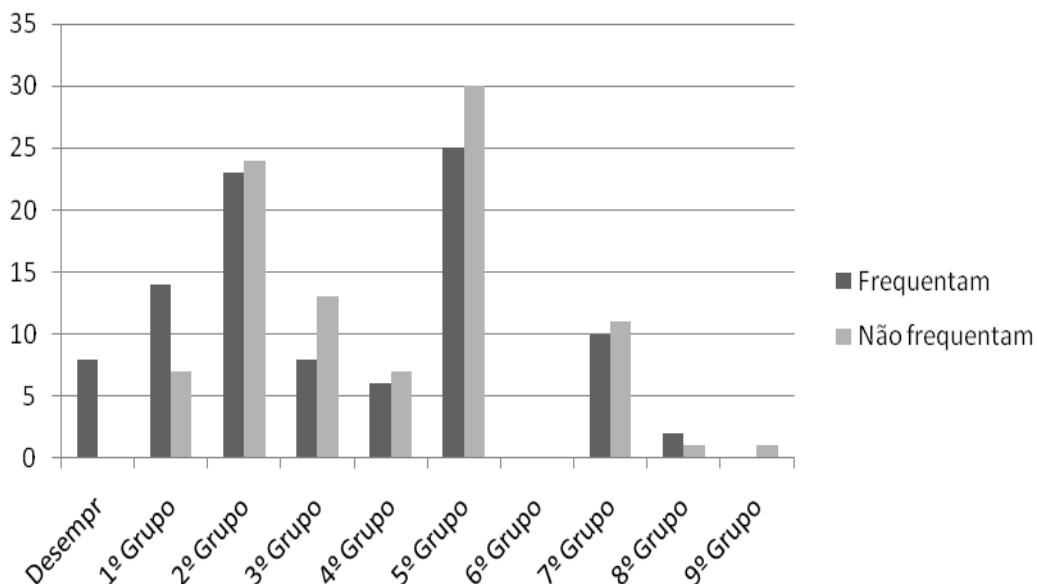
No que se prende com a profissão das mães, os resultados, que podemos visualizar no gráfico 5, mostram um grande equilíbrio do número de sujeitos em cada categoria profissional.

Gráfico 5 - Distribuição por grupo profissional das mães e frequência ou não das AEC



Da mesma forma, a distribuição das actividades profissionais dos pais, ainda que não tão homogênea, não denota diferenças substanciais entre os dois grupos, como se pode concluir da leitura do gráfico 6. O teste qui-quadrado, aplicado às categorias dos 1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 7º grupos revela, efectivamente, uma distribuição idêntica – $\chi^2_{(gl=6)}=3,939$ ($p=0,685;> 0,05$)²⁵. O mesmo se pode afirmar em relação aos grupos 8º e 9º, cuja distribuição é muito semelhante. Uma diferença relativa é apenas verificada na categoria dos desempregados (6 para 0). Contudo, ela representa apenas 6,38% dos sujeitos do primeiro grupo.

Gráfico 6 - Distribuição por grupo profissional dos pais e frequência ou não das AEC



Em suma, e considerando todas as variáveis analisadas, estrategicamente, para averiguar a maior equivalência possível de características entre os dois subgrupos em estudo (idade, sexo, habilitações literárias das mães e pais, profissão das mães e pais), foi possível reunir evidência consistente de que eles não diferem entre si. Tal resultado permite-nos argumentar em favor da não existência de influências parasita na variável dependente, resultante das variáveis referidas.

²⁵ Este teste foi aplicado às seis categorias referidas e aos casos omissos, porque as restantes apresentavam frequências esperadas inferiores a 5.

3.4. Instrumentos

Para a recolha de dados do estudo que pretendemos efectuar, e tendo em consideração a amostra, os instrumentos utilizados foram as Escalas de Connors (Escala Revista para Professores e Escala Revista para Pais), as quais estavam integradas no protocolo de investigação que incluiu, adicionalmente, questionários concebidos especificamente para este estudo.²⁶

Tal como se afigurava necessário para a nossa investigação, as principais vantagens destes últimos são a possibilidade que conferem de quantificar uma grande diversidade de dados e proceder à respectiva análise, bem como a aplicabilidade a grandes amostras (Quivy e Campenhoudt, 2008).

Com o objectivo de testar as hipóteses em estudo, elaborámos três questionários destinados ao preenchimento por:

- professores titulares de turma;
- alunos;
- professores das AEC.

O *questionário dirigido aos professores titulares de turma* é constituído por questões abertas e questões fechadas de escolha múltipla, para além da Escala de Connors a que já aludimos e à qual dedicaremos particular atenção (anexo 8).

Num primeiro grupo, pretendíamos obter a identificação do estabelecimento de ensino que o sujeito frequentava, assim como o seu ano de escolaridade.

Num segundo grupo, pretendemos obter uma caracterização socioeconómica e sociodemográfica, recolhendo dados que são, normalmente, do conhecimento do professor. Por fim, tinha-se como objectivo a caracterização das actividades que cada aluno frequentava ou não, tanto das AEC como de outras em espaços exteriores à escola.

²⁶ Como alerta Foddy (1996), é necessário que, ao elaborar o questionário, o investigador se pergunte “Porque é que é preciso saber isto?” (p. 41), definindo com rigor os tópicos a abordar nos questionários, seleccionando a informação pertinente e necessária ao estudo que pretende concretizar (pp. 28-29). Por outro lado, é imprescindível garantir que os inquiridos possuem a informação que lhes é solicitada (Foddy, 1996, p. 36), além de formular cada questão de forma clara, sem descurar o significado de cada palavra (pp. 42-43). O inquérito é, em suma, a técnica que mais facilidade tem de aliar a simplicidade, por um lado, e a capacidade, por outro, de recolha e tratamento da informação. Como Oppenheim (1992) sintetiza, é necessário definir os dados principais, o método de abordagem dos sujeitos, proceder à construção de grupos de questões para cada tópico, ordenando-as depois, e, por fim, determinar o seu tipo (p. 101).

Criámos, depois, um terceiro grupo, constituído por dois conjuntos de questões, com recurso a escalas de resposta de Likert²⁷, que pretendia caracterizar o aluno na escola, sob alguns aspectos de relevo para o estudo.

O primeiro procurava situar cada aluno face à existência de dificuldades de aprendizagem e com a aplicação ou não de medidas de apoio individualizado.

No segundo procurámos obter dos docentes a sua opinião face às reacções dos alunos quando confrontados com algumas características intrínsecas às AEC – tempo na escola, possível cansaço, interesse ou não por actividades e reacção geral.

O grupo seguinte, também com recurso a uma Escala de Likert, pretendia aferir a articulação, a diversos níveis, entre os docentes titulares de turma e os professores das AEC, servindo os dados recolhidos não só para caracterizar a forma como aquelas estavam a ser executadas mas, também, para poderem ser clarificadas algumas diferentes sensibilidades, face ao trabalho de cada elemento da comunidade educativa.

Em relação à Escala Revista para Professores de Conners (versão curta), “mais conhecida por Conners-28” (Fonseca et al., 1996, p. 85), devemos começar por referir que, “na sua versão original [...] era composta por 39 itens destinados a identificar os problemas de hiperactividade [...] bem como avaliar os efeitos de uma intervenção farmacológica sobre esses mesmos comportamentos” (Conners, 1969, citado por Fonseca et al., 1996, p. 84).

A partir da sua adopção pelo Instituto Nacional de Saúde dos Estados Unidos, após ligeiras alterações, em 1973, tornou-se um dos instrumentos mais utilizados para avaliação de comportamentos em crianças, particularmente na área dos comportamentos anti-sociais, hiperactividade ou mesmo face a dificuldades de aprendizagem e tem sido frequentemente usada em estudos epidemiológicos (Fonseca et al., 1996).

No que à população escolar portuguesa diz respeito, e de acordo com o estudo de Fonseca, et al. (1996), “ela apresenta boa consistência interna e uma validade convergente satisfatória” (p. 100), particularmente entre a Conners-28 e o Inventário de

²⁷ “Conjuntos de afirmações sobre determinado objecto de atitude [...] acompanhados por uma escala de classificação numérica (por exemplo, 1, 2, 3, 4, 5, ou, -2, -1, 0, +1, +2), de tipo verbal (por exemplo, “concordo fortemente”, “concordo”, “neutro”, “discordo”, “discordo fortemente”), ou por representações gráficas de uma face (por exemplo, desenhos de caras que expressam desde “tristeza” a “contentamento”, passando por “neutralidade”), ou, simplesmente, uma linha com atributos nos extremos (por exemplo, “muito bom” / “muito mau”). Os inquiridos são instruídos para classificar cada uma das afirmações e é possível construir uma pontuação global adicionando as diferentes classificações atribuídas às diversas afirmações” (Foddy, 1996, p. 171).

Comportamento da Criança para Professor, “bem como entre as subescalas que, nestes dois instrumentos, incidiam sobre problemas de comportamento, de hiperactividade e de atenção” (p. 100).

Esta versão é, portanto, “[...] um instrumento útil para o rastreio ou/e detecção de problemas do comportamento, no ensino básico. A sua utilidade é particularmente relevante para a escola primária, onde a criança passa mais tempo no contacto directo com os professores” (Fonseca et al., 1996, p. 102).

É constituída por uma escala de respostas de tipo Likert, sendo cada um dos 28 itens pontuado entre um mínimo de 0 (nada) e um máximo de 3 (muito), tendo como pontos intermédios 1 (pouco) e 2 (muito). A pontuação máxima varia, assim, entre 0 e 84. Quanto mais elevado é o valor obtido, maior a quantidade de problemas de comportamento manifestada pelo aluno.

Saliente-se, por fim, que, tal como em estudos internacionais, também a investigação de Fonseca et al. (1996) concluiu pela existência de boas qualidades psicométricas, boa consistência interna e indicadores satisfatórios de validade, pelo que o instrumento parece-nos reunir, desta forma, uma boa adequação para aplicação aos sujeitos da amostra, dadas as potencialidades do mesmo para avaliar as hipóteses formuladas.

Tendo como objectivo avaliar a fidelidade deste instrumento, na nossa amostra, foi calculado o *alpha* de Cronbach, tendo o resultado sido de 0,937, confirmando, assim, a sua muito boa consistência interna.

No que respeita à Escala Revista de Conners para pais, tem revelado igualmente bons índices de validade e fidelidade em estudos portugueses (e.g., Rodrigues, 2007).

Quanto à sua forma de cotação, ela é idêntica à da versão para professores variando a pontuação mínima e máxima entre 0 e 144, o que se deve aos seus 48 itens.

Tal como para a escala anterior, também para a dirigida ao preenchimento pelos pais foi calculado o *alpha* de Cronbach, encontrando, desta feita, um resultado de 0,924. Pôde, assim, também, concluir-se pela muito boa consistência interna deste instrumento, utilizado na presente investigação.

O *questionário dirigido aos alunos* foi elaborado a pensar no seu público-alvo: alunos na faixa etária dos 6-11 anos. Conhecendo a possível resistência que as crianças demonstram no preenchimento deste tipo de documentos, construímo-lo de forma a

torná-lo mais apelativo e de fácil preenchimento, utilizando representações da face humana que espelhassem o sentimento dos alunos (escalas pictográficas), em substituição de termos normalmente usados nas escalas de Likert. Os ícones usados são de uso comum em diverso software e meios de comunicação e, por isso, de fácil compreensão por parte dos alunos (anexo 9).

Num primeiro conjunto de questões, procurámos recolher dados que nos permitissem verificar qual a reacção dos alunos a cada uma das principais actividades das AEC – inglês, actividades física e desportiva, música e apoio ao estudo –, considerando não só a actividade em si mesma mas também o professor que a coordena e o trabalho desenvolvido.

Depois, um segundo grupo de questões procurava indagar da reacção dos alunos às actividades desenvolvidas na escola, tanto em relação a cada uma das – ditas – principais áreas curriculares (Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio) como em relação ao trabalho em geral, agrupando, depois, os valores obtidos numa soma correspondente à satisfação geral com a escola.

Acrescente-se que a consistência interna deste conjunto de questões registou um alpha de Cronbach mais baixo que os restantes instrumentos testados mas que, ainda assim, se encontra, praticamente, num nível considerado aceitável (0,68), de acordo com os critérios de Hill e Hill (2000).

Os itens seguintes procuravam recolher informação sobre outras actividades que gostariam de ter, se frequentavam algumas (quais) fora da escola e se preferiam tê-las no estabelecimento de ensino, terminando com uma questão de escolha múltipla que pretendia conhecer o tempo de que cada aluno dispõe para brincar, por dia.

Por fim, procurámos conhecer como se sentem os alunos face às AEC e no seu decurso, recorrendo a uma escala de diferencial semântico²⁸ e utilizando, para o efeito, oito pares de adjectivos. À semelhança das anteriores, também nestas questões recorreremos a ícones, para uma fácil percepção e preenchimento do questionário.

Para este conjunto de itens, o alpha de Cronbach obtido foi de 0,753, assegurando, por isso, uma consistência interna aceitável deste instrumento.

²⁸ As escalas de diferencial semântico, criadas por Osgood, Suci e Tannenbaum, em 1957, operacionalizam a recolha de atitudes a partir de uma determinada situação, com recurso a escalas bipolares, de dois adjectivos opostos, intermediados por sete possibilidades equidistantes de resposta (Tuckman, 2005).

O *questionário dirigido aos professores das AEC* inicia-se com um conjunto de questões de resposta aberta e de escolha múltipla que pretendem identificar a entidade executora, a actividade leccionada e o número de escolas e turmas pelos quais o docente é responsável, para além de algumas informações de natureza sócio-demográfica sobre o professor, como a sua formação, idade e sexo.

Depois, e recorrendo a questões de escolha múltipla, procurámos conhecer as condições físicas e materiais em que decorriam as actividades, a organização, metodologias utilizadas e conteúdos trabalhados, procurando, nomeadamente, descortinar como funciona a articulação, quer com a entidade executora quer com os professores titulares de turma, numa perspectiva de articulação e supervisão pedagógica.

Por fim, um último conjunto de questões pretendia que o docente transmitisse a sua percepção sobre como reagem os alunos às actividades por si orientadas.

3.5. Procedimentos

Em Abril de 2008 solicitámos as necessárias autorizações para realização do estudo e aplicação dos questionários à Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), à Comissão Nacional de Protecção de Dados (CNPD) e à Direcção Regional de Educação do Centro (DREC), tendo todas elas sido concedidas, embora, em relação à DGIDC, tenham sido necessários esclarecimentos adicionais, tanto em relação ao objecto do estudo como no que concerne ao desenho de investigação escolhido, face a uma primeira recusa (anexo 1).

Num segundo momento, solicitámos, então, as restantes autorizações aos Agrupamentos de Escolas e à Câmara Municipal de Coimbra, enquanto entidade promotora das AEC no Município de Coimbra. No caso desta última, a autorização solicitada visava a distribuição de questionários aos docentes das diversas actividades e, por outro, disponibilizar dados estatísticos – número de alunos abrangidos, local de decurso das actividades – que nos auxiliassem na planificação do estudo.

Posteriormente, e procurando aferir quaisquer problemas com os questionários, foram entregues testes piloto a 60 alunos de três escolas do Município, bem como a 3 professores titulares de turma e 6 das AEC. Puderam, assim, ser corrigidas pequenas falhas detectadas, em particular na forma como algumas questões estavam colocadas.

De seguida, procurámos elaborar a amostra de acordo com o inicialmente previsto mas, confrontados com as dificuldades já elencadas, preocupámo-nos em assegurar tantos sujeitos quanto fosse possível, solicitando a colaboração de coordenadores de estabelecimento e de professores titulares de turma.

Junto deles, e depois de uma breve síntese do estudo e do seu objecto, procedemos à apresentação dos instrumentos a distribuir para preenchimento pelos docentes titulares de turma e pelos alunos, solicitando, ao mesmo tempo, que remetessem aos encarregados de educação tanto a autorização de participação no estudo (que aqueles deveriam assinar em relação aos seus educandos) como o Questionário de Connors revisto (para pais).

No que toca à constituição da amostra, foi pedido aos professores titulares de turma que preenchessem questionários em relação a todos os alunos que não frequentavam as AEC e que fossem, em mesmo número, preenchidos questionários em relação a alunos que as frequentavam, de acordo com a metodologia já referida no ponto 3.3.2.

Refira-se, a propósito, que todos os conselhos executivos e coordenadores de estabelecimento solicitaram que a aplicação dos questionários aos alunos fosse feita pelo professor titular de turma.

Por último, foram distribuídos nas escolas e junto do CASPAE10 - Centro de Apoio Social de Pais e Amigos da Escola nº 10²⁹ os questionários destinados aos professores das actividades de enriquecimento curricular.

Todos os questionários foram recolhidos durante o mês de Junho de 2008, com uma taxa global de resposta de 82,35%, no que respeita ao conjunto dos questionários dos professores titulares de turma, pais e alunos e 78,33% em relação aos professores das AEC.

²⁹ O CASPAE10 é uma instituição particular de solidariedade social que presta serviços de tempos livres, e no âmbito da componente de apoio à família, em várias escolas do Município de Coimbra.

Capítulo 4
Apresentação dos resultados

Recolhidos os questionários, importa agora apresentar os resultados do estudo empírico, realizado no âmbito desta dissertação de mestrado, começando por referir as análises preliminares a que os dados foram submetidos, seguindo-se a apresentação das estatísticas descritivas das diversas variáveis em estudo e, por fim, as análises estatísticas de carácter inferencial, tendo em vista testar as hipóteses subjacentes à investigação. Todos os dados que a seguir reportamos foram obtidos a partir da utilização do programa SPSS para o Microsoft Windows, versão 14.0.

4.1. Análise preliminar dos dados

Com o objectivo de preparar, adequadamente, as análises que se seguiriam procedeu-se, após a sua inserção, a uma verificação preliminar de todos os dados constantes das bases criadas – uma respeitante a cada aluno da amostra e outra relativa a cada questionário obtido junto dos professores das AEC – de modo a detectar possíveis erros de digitação (dupla verificação das respostas de todos os questionários) e casos omissos. Em relação a estes últimos, verificando-se que a sua incidência era irrelevante, cada célula em branco foi substituída pela média do item correspondente, assumindo-se, assim, a distribuição aleatória dos valores em falta. Para além do seu número muito reduzido, estes confinaram-se apenas às Escalas de Connors para professores e pais. Apenas um item não foi corrigido – item 36 da Escala de Connors para pais –, dado o elevado número de respostas omissas – 60 – o que, face ao número de sujeitos da amostra – 200 – levava a uma percentagem demasiado elevada – 30 % – para ser corrigida pelo método indicado anteriormente. Assim, decidimos não o incluir na soma dos itens deste teste, de maneira a não enviesar os resultados. Desta forma, a pontuação do teste situar-se-ia num intervalo entre 0 e 145, para 47 itens.

Posteriormente, foram codificadas todas as questões de resposta aberta, de forma a poder-se analisar e tratar estatisticamente os seus resultados, particularmente as que se prendiam com as actividades praticadas pelos alunos ou com as suas preferidas.

Procedemos, num último passo, à necessária inversão dos itens que se encontravam formulados na negativa e à soma das respostas que originavam um resultado global, traduzindo o valor, para cada sujeito, da respectiva variável em estudo.

4.2. Estatísticas descritivas

Antes de mais, refira-se que qualquer comparação que possamos estabelecer neste ponto do nosso trabalho deve entender-se, apenas, como uma análise de valores absolutos, sem possibilidade de se extrapolar qualquer outra interpretação.

Em relação aos resultados propriamente ditos, começemos por referir que, ao nível da *Escala de Connors-28 revista para professores*, e somando todos os itens, a média no subgrupo dos alunos que frequentavam as AEC é de 13,23, enquanto a do subgrupo que não as frequentaram é de 9,60. O desvio padrão observado no primeiro grupo é de 13,17 e no segundo é de 9,80. Em relação aos valores mínimos e máximos em cada grupo, o primeiro situa-se entre 0 e 56 e o segundo entre 0 e 42, sendo as amplitudes, respectivamente, de 56 e de 42.

Em relação a esta mesma variável, mas dividindo agora o grupo dos alunos que frequentaram as AEC entre os que têm actividades dentro da escola e os que as frequentaram fora, em espaços distintos, verificamos que a média do primeiro subgrupo é de 15,00, para um desvio padrão de 14,19, enquanto a média do segundo se situa nos 8,64, com um desvio padrão de 8,70. No que respeita aos valores mínimos e máximos observados, o primeiro subgrupo apresenta um intervalo entre 0 e 56 e o segundo situa-se entre 0 e 35, registando-se amplitudes de 56 e de 35, respectivamente.

Já no que toca à *Escala de Connors para pais*, e somando também todos os itens – com excepção, como atrás referido, do item 36 –, a média no grupo dos alunos que frequentaram as AEC é agora de 32,07, com um desvio padrão de 14,83, enquanto o grupo dos alunos que as não frequentaram registou uma média de 32,25 e um desvio padrão de 14,08. No que concerne aos intervalos observados, os valores dos alunos que frequentaram AEC situam-se entre 4 e 75,55, com uma amplitude de 71,55. Já os valores dos alunos que as não frequentaram oscilam entre 8 e 85, sendo a amplitude de 77.

Procedendo para esta Escala à mesma análise que procurámos para a anterior, e dividindo os alunos que frequentaram as AEC dentro e fora do recinto escolar, verificamos que a média dos primeiros se situa nos 33,95, com um desvio padrão de 15,54. Por outro lado, o segundo subgrupo registou uma média de 27,96 e um desvio padrão de 12,43. Em relação ao intervalo dos valores de cada subgrupo, o primeiro situa-

-se entre 4 e 75,55, enquanto o segundo se distribui entre 5 e 53, sendo as respectivas amplitudes de 71,55 e de 48.

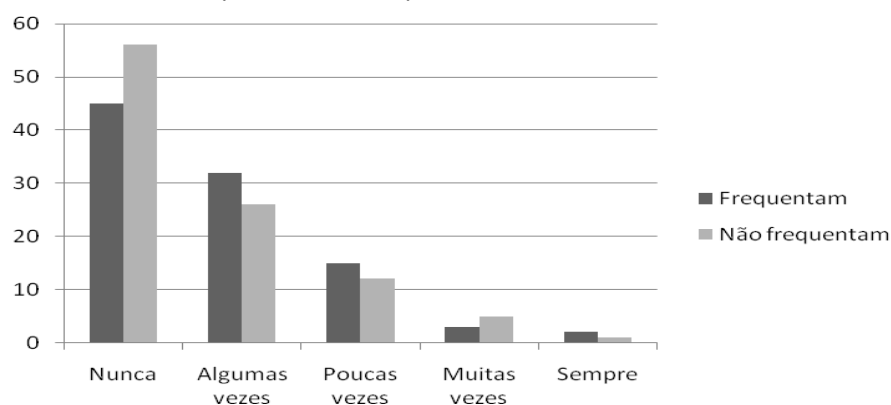
Quadro 2 - Síntese das estatísticas descritivas, relativas aos principais instrumentos

	Grupo 1 - frequentaram AEC				Grupo 2 - não frequentaram AEC			
	média	desvio padrão	mínimo	máximo	média	desvio padrão	mínimo	máximo
Conners 28 Professores ($\alpha = 0,94$)	13,23	13,17	0	56	9,60	9,80	0	42
Conners Pais ($\alpha = 0,92$)	32,07	14,83	4	75,55	32,25	14,08	8	85

	Subgrupo 1 - frequentaram AEC na escola				Subgrupo 2 - frequentaram AEC fora da escola			
	média	desvio padrão	mínimo	máximo	média	desvio padrão	mínimo	máximo
Conners 28 Professores	15	14,19	0	56	8,64	8,70	0	35
Conners Pais	33,95	15,54	4	75,55	27,96	12,43	5	53

Em relação à variável dificuldades de aprendizagem manifestadas pelos alunos, a média dos que frequentaram as AEC foi de 1,81, com um desvio padrão de 0,94, enquanto os alunos que não frequentaram aquelas actividades apresentaram uma média de 1,69, para um desvio padrão de 0,94, situando-se o intervalo de valores, em ambos os grupos, entre 1 e 5. O gráfico 7 mostra as dificuldades de aprendizagem dos alunos, tal como são percebidas pelos professores, em função das diferentes alternativas de resposta.

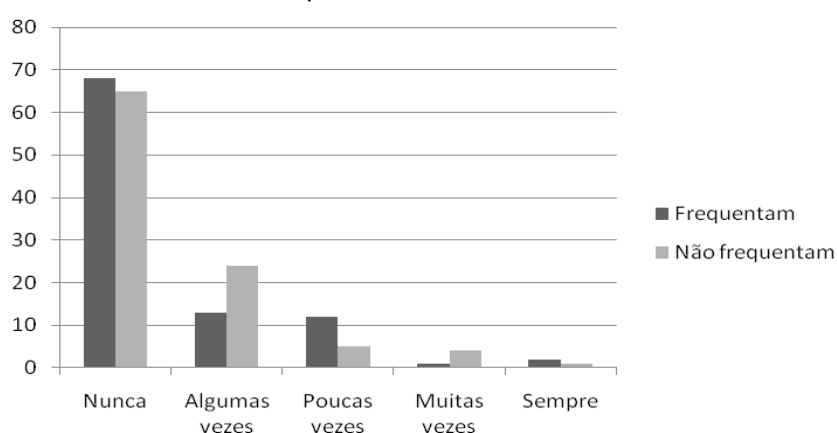
Gráfico 7 - Frequência das dificuldades de aprendizagem, por aluno, em função da percepção do professor e frequência ou não das AEC



Em termos absolutos, verifica-se que os alunos que frequentaram as AEC tendem a ser percebidos com mais dificuldades de aprendizagem do que os que não as frequentaram.

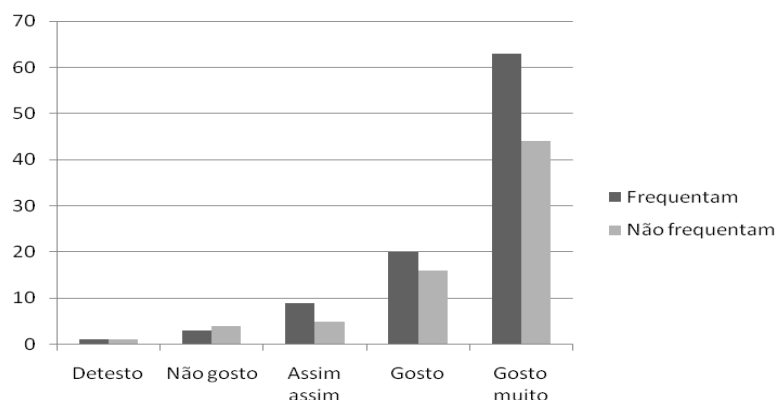
Já no que toca à existência de apoio individualizado, o grupo dos alunos que teve AEC registou uma média de 1,50, com um desvio padrão de 0,89, enquanto o composto pelos alunos que as não frequentaram obteve uma média de 1,51, com o desvio padrão a situar-se nos 0,85.

Gráfico 8 - Frequência do apoio individualizado, por aluno, na percepção do professor e frequência ou não das AEC



Considerando, agora, a percepção que os alunos têm do tempo por si dispendido na escola, os que frequentaram as AEC apresentaram um valor médio de 4,47 e um desvio padrão de 0,85, enquanto os mesmos valores, para os alunos que não frequentaram aquelas actividades, foram, respectivamente, de 4,41 e de 0,80. A distribuição das respostas situou-se entre 1 – “detesto” – e 5 – “gosto muito”.

Gráfico 9 - Reacção ao tempo passado na escola, na óptica do aluno, por frequência ou não das AEC



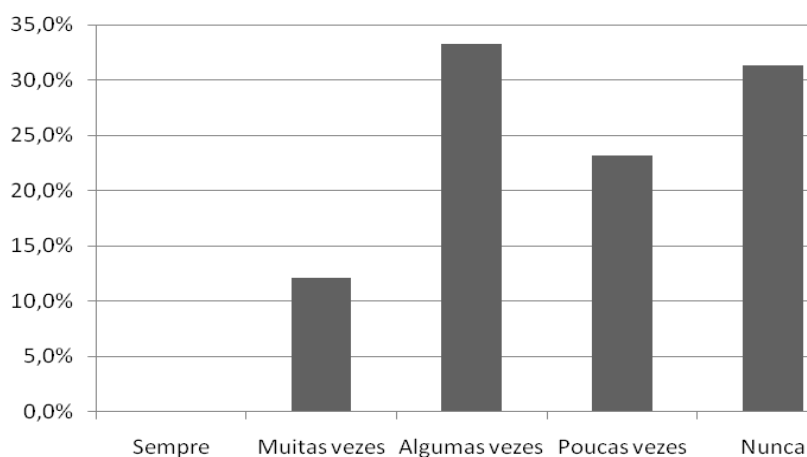
Em relação à satisfação global com a escola, na percepção dos alunos, não só no que respeita às áreas curriculares disciplinares (Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio), mas também em relação às actividades ali desenvolvidas, a média obtida foi de 27,00 naqueles que frequentaram AEC, para um desvio padrão de 2,71, enquanto os que as não frequentaram registaram uma média de 26,64, com um desvio padrão de 2,81. No que respeita ao intervalo de valores registado em cada grupo, o primeiro situa-se entre os 19 e os 30, enquanto o segundo se distribui entre 17 e 30, sendo as amplitudes de cada grupo, respectivamente, de 13 e 11.

Quadro 3 - Síntese das estatísticas descritivas dos itens 3.2.1 e 3.2.2 do questionário dos professores titulares de turma e dos itens 4.9 e 4.14 a 5.3 do questionário dos alunos

	Grupo 1 - frequentaram AEC				Grupo 2 - não frequentaram AEC			
	média	desvio padrão	mínimo	máximo	média	desvio padrão	mínimo	máximo
item 3.2.1 – dificuldades de aprendizagem	1,81	0,94	1	5	1,69	0,94	1	5
item 3.2.2 – apoio individualizado	1,50	0,89	1	5	1,51	0,85	1	5
item 4.9 – percepção do tempo na escola	4,47	0,85	1	5	4,41	0,80	1	5
itens 4.14 a 5.3 – satisfação global com a escola ($\alpha = 0,68$)	27,00	2,71	19	30	26,64	2,81	17	30

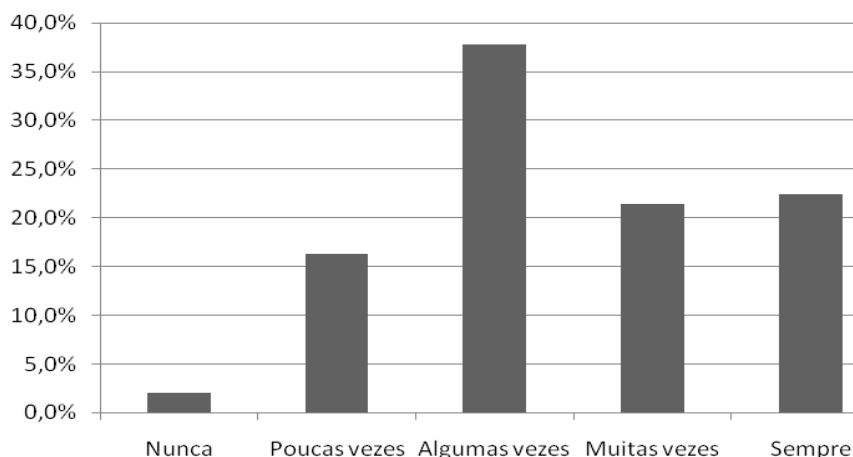
Analisando o comportamento e atitudes dos alunos que frequentaram as AEC, a percepção dos professores é de que, no que respeita à frequência com que o cansaço é sentido pelos alunos, esta se distribui entre “nunca” e “muitas vezes”, salientando que os docentes consideram que quase metade dos alunos (45,5%) o manifestam, pelo menos algumas vezes e que, destes, 12,1% o fazem muitas vezes.

Gráfico 10 - Cansaço reportado pelos alunos, na óptica do professor



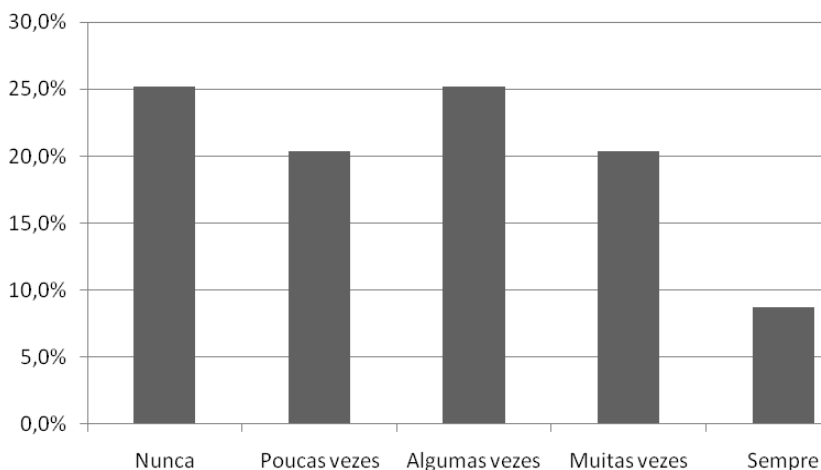
De forma semelhante, e quando questionados acerca de possíveis manifestações de satisfação em relação às AEC por parte dos alunos que as frequentaram, os professores, conforme se discrimina no gráfico 11, consideraram que 2% nunca o fizeram, 16,3% fizeram-no poucas vezes e 37,8% apenas algumas. As percentagens de alunos que as manifestaram muitas vezes e sempre foram, respectivamente, de 21,4% e de 22,4%.

Gráfico 11 - Frequência com que os alunos denotam satisfação pelas AEC, na óptica do professor



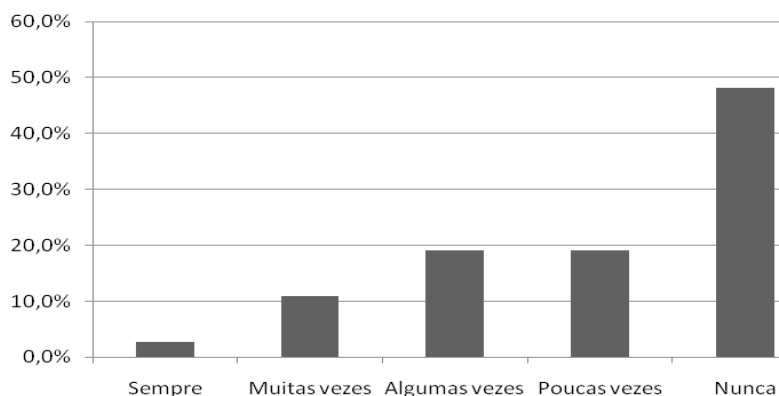
Já no que toca à questão seguinte – manifestação de interesse por uma actividade específica –, os titulares de turma indicaram uma distribuição muito homogénea dos alunos, conforme se constata pela observação do gráfico 12, ainda que, novamente, se deva referir que, de acordo com a sua percepção, quase metade dos alunos nunca o faça ou apenas assim proceda poucas vezes (45,6%).

Gráfico 12 - Frequência com que os alunos denotam interesse por uma actividade específica, na óptica do professor



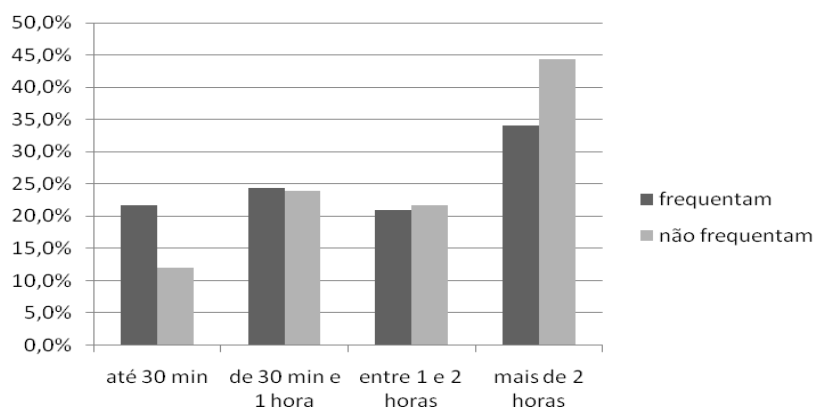
Por fim, a respeito do possível descontentamento causado pelo número de horas passado na escola, importa referir, principalmente, que 67,3% dos alunos poucas vezes ou nunca o manifestou (gráfico 13).

Gráfico 13 - Frequência com que é manifestado descontentamento pelas horas passadas na escola, na óptica dos professores



Em relação ao tempo disponível para brincar, e no que concerne ao primeiro grupo, 45,6% dos alunos referiu que tinha até uma hora por dia e destes 21,7% salientaram ter apenas até 30 minutos. Já no segundo, apenas 32,9% dos alunos situaram o seu tempo para brincar até uma hora e destes apenas 12% o quantificaram até 30 minutos. A diferença de sensivelmente 10% na percentagem de alunos que menos brinca “reverte” a favor do grupo dos que consideram brincar duas ou mais horas por dia – 33,7% e 43,4%, respectivamente, no primeiro e no segundo grupo – dado que a percentagem, em cada um deles, que considera brincar entre uma e duas horas por dia é semelhante – 20,7% e 21,7%, respectivamente (gráfico 14).

Gráfico 14 - Percepção do tempo diário disponível para brincar, na óptica dos alunos e por frequência ou não das AEC



No que concerne à questão sobre o local onde os alunos preferiam ter as actividades de que mais gostavam, e no primeiro grupo, 84,1% das respostas válidas indicaram a escola e os restantes 15,9% consideraram melhor um espaço fora da escola. Para o grupo dos alunos que não frequentaram as AEC, as percentagens foram mais equilibradas – 60,5% contra 39,5% –, ainda que com clara preferência pelos espaços escolares.

Em relação à satisfação global com a frequência das AEC, na percepção dos alunos, refira-se que a média se cifrou em 47,92, com um desvio padrão de 6,31, registando um valor mínimo de 31 e um máximo de 56, sendo a amplitude de 25.

No que respeita a outras actividades que os alunos gostariam de ter na escola, e começando por analisar as de carácter físico, 84,6% dos alunos que frequentaram AEC gostariam de as ter na escola, registando o grupo dos alunos que não frequentaram uma percentagem ligeiramente inferior – 81,9%.

No que toca a actividades ligadas a línguas, apenas 5,5% e 3,6% dos alunos, respectivamente no grupo de alunos que frequenta AEC e no que não frequentaram, gostaria de ter outras na escola.

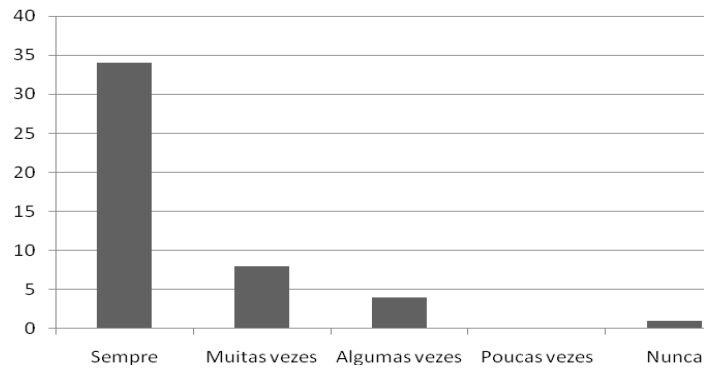
Em relação a actividades de natureza artística, 12,1% dos alunos que frequentaram AEC desejavam tê-las na escola, descendo a percentagem para 7,2% nos alunos que não frequentaram.

No que concerne a outras actividades de ciências e tecnologia, eram preferidas por 68,1% dos alunos que frequentaram AEC e por 57,8% dos que não frequentaram.

Por fim, apenas 5,5% dos alunos pertencentes ao primeiro grupo gostariam de outras actividades, para além das atrás mencionadas, descendo esta percentagem para 2,5% no segundo grupo.

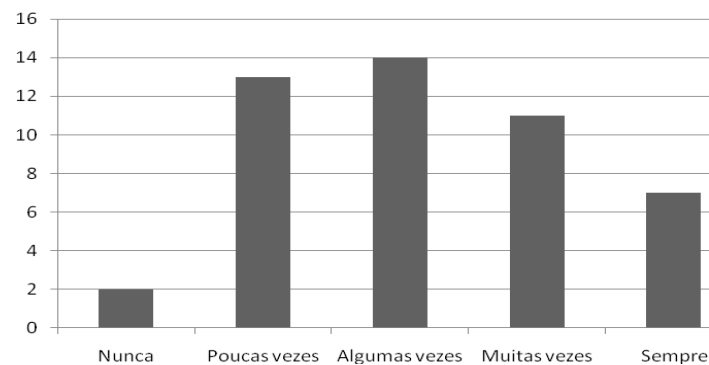
Analisando agora os resultados obtidos através dos questionários destinados aos professores das actividades de enriquecimento curricular, inicialmente em relação às condições físicas e materiais de que dispõem, que se discriminam no gráfico 15, verificamos que, dos 47 docentes inquiridos, 34 afirmam que orientam as AEC sempre dentro da escola, 8 muitas vezes, 4 algumas vezes e 1 afirma que nunca trabalha no espaço escolar.

Gráfico 15 - AEC que decorrem dentro da escola



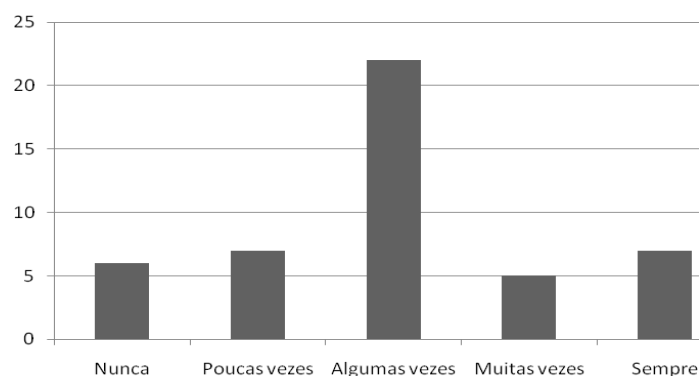
No que concerne à adequação do espaço físico à actividade, de acordo com o gráfico 16, 2 consideram que tal nunca acontece, 13 que acontece poucas vezes, 14 apenas algumas, 11 muitas vezes e 7 consideram que o espaço é sempre adequado.

Gráfico 16 - Adequação do espaço físico

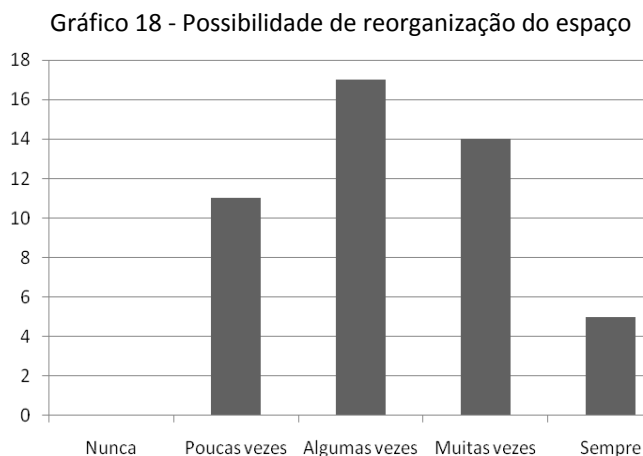


Observando agora os resultados sobre o mobiliário existente nos espaços, e a sua adequação às actividades, discriminados no gráfico 17, salienta-se que 22 professores consideram que esta existe algumas vezes, enquanto 13 dizem que tal acontece poucas ou nenhuma vez e 12 que acontece muitas vezes ou sempre.

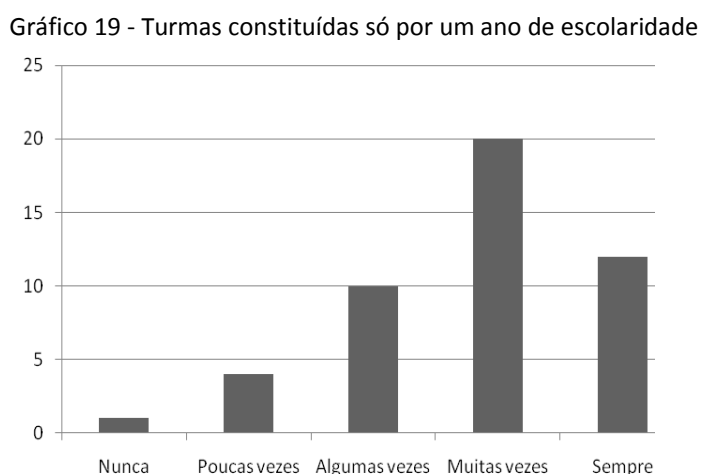
Gráfico 17 - Adequação do mobiliário



Por fim, a reorganização do espaço é possível poucas ou algumas vezes para 28 professores, enquanto para 19 é possível muitas vezes ou sempre, conforme se visualiza no gráfico 18.

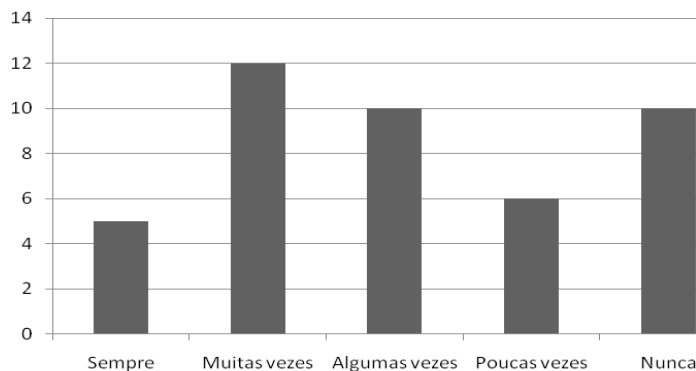


Em relação à constituição de cada turma, cujos resultados estão retratados no gráfico 19, 32 docentes salientaram que muitas vezes ou sempre delas faziam parte apenas alunos de um ano de escolaridade, enquanto para 14 isso acontecia algumas ou poucas vezes. Um professor referiu que nunca tinha uma turma constituída apenas por alunos de um ano de escolaridade.



A flexibilização do horário lectivo ocorre sempre ou muitas vezes para 17 professores, algumas vezes para 10 e para 16 poucas vezes ou nunca, estando os resultados deste item discriminados no gráfico 20.

Gráfico 20 - Horário flexível das actividades lectivas



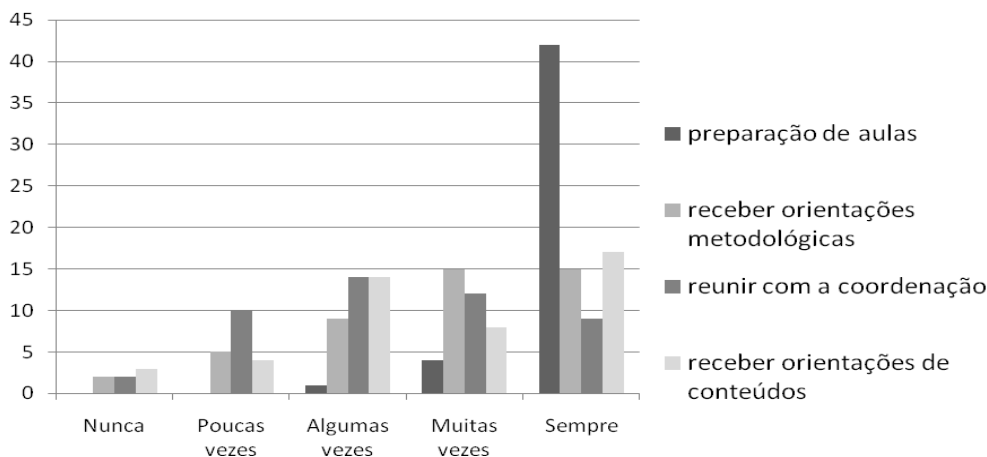
Já no que toca à preparação das actividades, 1 professor refere proceder assim algumas vezes, quatro afirmam que o fazem muitas vezes e 42 defendem que planificam sempre as AEC.

No que respeita às orientações metodológicas, 2 docentes consideram nunca as ter recebido, 14 entendem que as receberam poucas ou algumas vezes enquanto 30 receberam-nas muitas vezes ou sempre.

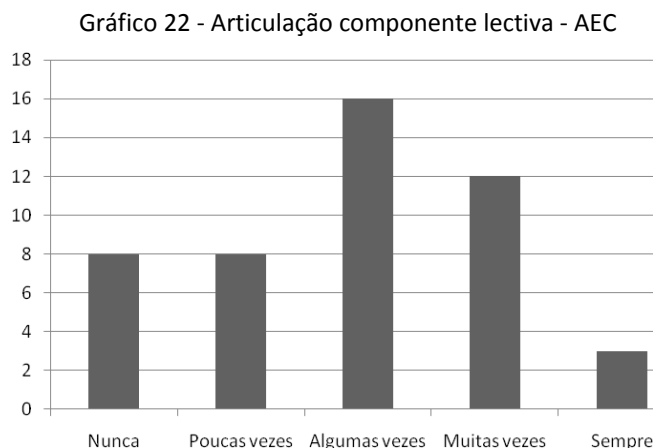
Quanto à existência de reuniões com a coordenação de cada uma das actividades, ao nível da entidade promotora, 2 professores referiram nunca ter reunido com qualquer responsável, 24 reuniram poucas ou algumas vezes e 21 reuniram muitas vezes ou sempre.

Ainda sobre as orientações recebidas, mas agora ao nível dos conteúdos a trabalhar em cada actividade de enriquecimento curricular, 3 professores sustentaram nunca as ter recebido, 18 receberam poucas ou algumas vezes e 25 receberam sempre ou muitas vezes.

Gráfico 21 - Preparação e orientações de actividades



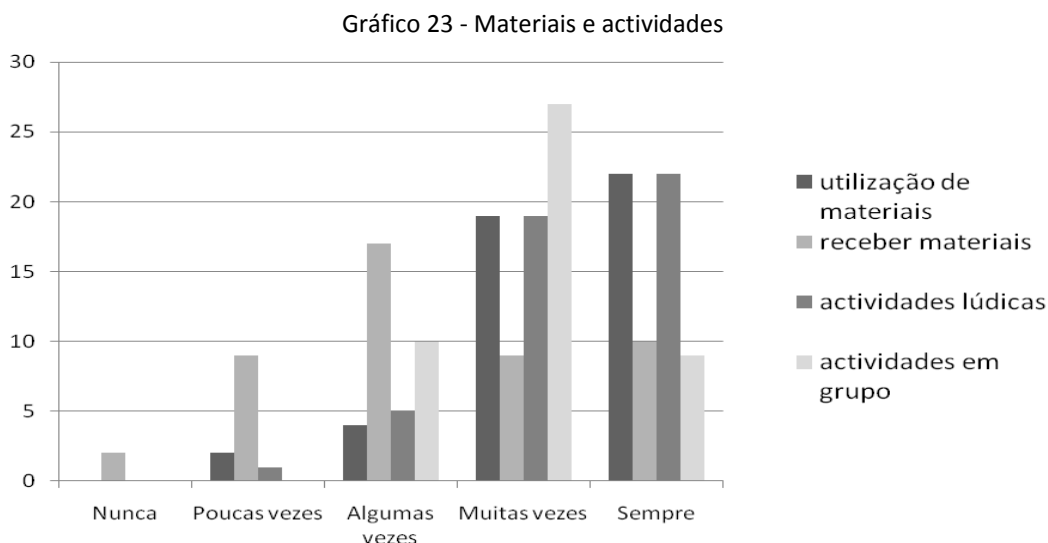
No mesmo âmbito, mas agora no que se prende com a articulação entre as AEC e as actividades lectivas, 8 respostas indicam que esta nunca existiu, 24 que apenas ocorreu poucas ou algumas vezes e 15 muitas vezes ou sempre, como se verificano gráfico 22.



No que respeita à utilização de diversos materiais durante as actividades, ressalta que apenas 6 professores dizem usar poucas ou algumas vezes, enquanto 41 usam muitas vezes ou sempre.

Respondendo ao item sobre material recebido, 2 docentes nunca receberam, 26 receberam poucas ou algumas vezes e 19 muitas vezes ou sempre.

Em relação às actividades lúdicas, apenas 1 professor referiu utilizá-las poucas vezes; dos restantes, 5 utilizam algumas vezes, 18 muitas e 22 sempre. Já as actividades de grupo são utilizadas poucas vezes por 10 docentes, muitas por 27 e sempre por 9.



Questionados depois se procediam à avaliação dos alunos, 24 responderam sempre, 17 muitas vezes e 6 algumas. Em relação à aplicação de testes, 4 faziam-no sempre ou muitas vezes, 15 algumas ou poucas e 29 nunca o faziam. Por fim, em relação a trabalhos escritos, 3 recorriam a eles sempre ou muitas vezes, 25 algumas ou poucas e 19 nunca os aplicavam.

No que respeita ao feedback obtido face ao trabalho desenvolvido, tanto no que se refere aos professores titulares, como aos encarregados de educação, 9 docentes das AEC dizem que tal nunca acontece. Face aos primeiros, 27 sustentam que o obtêm poucas ou algumas vezes e 11 muitas ou mesmo sempre. Já dos pais, 36 dizem que recebem retorno poucas ou algumas vezes e apenas 2 dizem que esse contacto acontece muitas vezes.

Em relação ao último grupo de questões, o qual pretendia aferir, de acordo com a percepção dos docentes das AEC, qual a reacção dos alunos que as frequentavam, particularmente no que respeitava ao interesse pelas actividades e aos comportamentos problemáticos ou sinais preocupantes, refira-se, para começar, que apenas 2 consideram que a receptividade dos alunos ocorre poucas ou algumas vezes, sendo opinião dos restantes 45 que ela acontece muitas vezes ou sempre. Na mesma linha, para 4 docentes os resultados esperados sobrevêm poucas ou algumas vezes, surgindo muitas vezes ou sempre para 43 professores.

No que toca ao cansaço, ele é notado por 7 professores sempre ou muitas vezes, por 22 algumas vezes e por 18 poucas vezes ou nenhuma. Já a agitação surge sempre ou muitas vezes para 19 docentes, algumas vezes para 21 e poucas ou nenhuma para 7 professores. Os problemas disciplinares surgem sempre ou muitas vezes para 13 professores, algumas vezes para 15 e poucas ou nunca para 19.

Por fim, para 5 docentes, os alunos sugerem muitas vezes outras actividades, algumas vezes para 22, poucas para 17 e 3 consideram que nunca o fazem.

Em síntese, podemos referir que os principais resultados encontrados, considerando os dois grupos da amostra, apontam para resultados muito próximos na maioria das variáveis, com excepção dos valores resultantes das Escalas de Connors para professores.

4.3. Estatísticas inferenciais: teste das hipóteses

Importa, agora, analisar, do ponto de vista inferencial, os dados obtidos e verificar se as hipóteses formuladas no capítulo anterior são, ou não, corroboradas pelos dados recolhidos na presente investigação.

Para o poder fazer, e considerando o desenho escolhido – investigação não experimental comparativo-causal, com a constituição de dois grupos independentes de sujeitos para a amostra – e o facto da variável dependente – comportamentos problemáticos dos alunos – ser, à luz da sua operacionalização, uma variável intervalar, o teste estatístico que mais se adequa à sua análise é o t de student, para amostras independentes.

Assim, e no que respeita à primeira hipótese, procurámos, com a aplicação dos instrumentos escolhidos para testar as variáveis dependentes, analisar se:

H₁ – os alunos que frequentam actividades de enriquecimento curricular orientadas e predominantemente escolarizadas manifestam níveis de comportamentos problemáticos superiores aos alunos que não frequentam aquelas actividades ou para os quais estas são apresentadas de forma predominantemente lúdica, na perspectiva dos professores titulares de turma.

Face aos resultados fornecidos pela *Escala revista de Conners-28* para professores, pudemos, tal como formulado, dar conta que existe uma diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos. De facto, os resultados revelam $t_{(g.l.=192)}=2,177, p= 0,015^{30}$.

Assim, a hipótese é corroborada, uma vez que o valor de p é inferior ao limite do nível de significância estabelecido para a presente investigação ($p<0,05$).

H₂ – os alunos que frequentam actividades de enriquecimento curricular orientadas e predominantemente escolares manifestam níveis de comportamentos problemáticos superiores aos alunos que não frequentam aquelas actividades ou para os

³⁰ Os principais pressupostos em que assenta o teste estatístico foram verificados. Apesar das distribuições não se poderem considerar normais, verificou-se que a assimetria era positiva em ambos os grupos. Quanto às variâncias, o teste de Levene indicou que se podem considerar homogéneas ($p=0,083$).

quais estas são apresentadas de forma predominantemente lúdica, na perspectiva dos pais.

Aplicado o teste t, não se verificou qualquer diferença estatisticamente significativa nos níveis obtidos dos dois grupos da amostra. De facto, os resultados encontrados foram $t_{(g.l.=165)}=-0,080$, $p=0,468$ ³¹. A hipótese não é, assim, validada ($p>0,05$).

Já em relação à terceira hipótese formulada, e recorrendo novamente à *Escala Revista de Conners-28 para professores*, os resultados obtidos – $t_{(g.l.=76,377)}=2,667$, $p=0,004$ ³² – confirmaram a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

H₃ – os alunos que frequentam actividades de enriquecimento curricular que decorrem nos mesmos espaços das actividades curriculares manifestam níveis de comportamentos problemáticos superiores aos alunos que frequentam actividades que decorrem noutros espaços exteriores à escola, na perspectiva dos professores titulares de turma. A hipótese é, desta forma, corroborada ($p < 0,05$).

H₄ – os alunos que frequentam actividades de enriquecimento curricular que decorrem nos mesmos espaços das actividades curriculares manifestam níveis de comportamentos problemáticos superiores aos alunos que frequentam actividades que decorrem noutros espaços exteriores à escola, na perspectiva dos pais.

Os resultados obtidos com a aplicação do teste t de student para amostras independentes – $t_{(g.l.=84)}=1,759$, $p=0,041$ ³³ – revelam diferenças estatisticamente significativas, sendo a hipótese corroborada ($p<0,05$).

³¹ Também aqui os principais pressupostos em que assenta o teste estatístico foram verificados. Em relação à normalidade da distribuição nos dois grupos da amostra, ela verificou-se, ainda que com uma ligeira assimetria positiva. No que respeita à homogeneidade das variâncias, o valor de p no teste de Levene foi de 0,780, pelo que se conclui pela sua existência.

³² No que respeita a estes resultados não foi possível verificar a homogeneidade das variâncias ($p=0,009$), pelo que se consideraram os resultados do teste t para variâncias separadas. No que respeita à normalidade, foi detectada uma ligeira assimetria positiva, nos dois subgrupos.

³³ Tanto a homogeneidade das variâncias ($p=0,227$) como a normalidade das distribuições (assimetria no mesmo sentido) não constituíram problema para a aplicação do teste.

O quadro 4, que se segue, apresenta em síntese os resultados de todas as hipóteses principais, formuladas no âmbito deste projecto de investigação, testadas através do teste t.

Quadro 4 - Síntese de resultados principais

teste t de student para os comportamentos problemáticos dos alunos

Alunos que frequentaram ou não as AEC

	Grupo 1		Grupo 2		t	g.l.	p
	média	desvio padrão	média	desvio padrão			
Conners 28 revista para professores	13,23	13,17	9,60	9,80	2,177	192	0,015
Conners para pais	32,07	14,83	32,25	14,08	-0,080	165	0,468

Alunos que frequentaram as AEC na escola ou em espaços fora da escola

	Subgrupo 1		Subgrupo 2		t	g.l.	p
	média	desvio padrão	média	desvio padrão			
Conners 28 revista para professores	15,00	14,19	8,64	8,70	2,667	76,377	0,004
Conners para pais	33,95	15,54	27,96	12,43	1,759	84	0,041

Para além do teste das hipóteses principais em estudo, e com o intuito de obter dos instrumentos utilizados nesta investigação todos os dados importantes (a título de análises complementares), foram também analisados outros itens, procurando diferenças estatisticamente significativas entre os grupos principais da amostra, aos quais, e de acordo com o nível de medida em que cada variável estava operacionalizada, aplicámos tanto o teste t de student para amostras independentes como o teste de qui-quadrado. Assim, e ainda com o objectivo de reunir evidência adicional quanto à equivalência dos grupos que constituem a amostra, foram formuladas e testadas as seguintes hipóteses nulas.

H₀₁ – Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as dificuldades de aprendizagem dos alunos das escolas públicas do Município de Coimbra que frequentaram as AEC e as dos que as não frequentaram.

Os resultados do teste t validam a hipótese nula, não se registando diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos ($t_{(g.l.=198)}=0,924$, $p=0,357$; $p>0,05$).

H₀₂ – Não existem diferenças estatisticamente significativas entre a frequência de apoio individualizado dos alunos das escolas públicas do Município de Coimbra que frequentam as AEC e a dos que as não frequentam.

Também para esta hipótese, os resultados do teste t ($t_{(g.l.=198)}=0,041$, $p=0,968$) concluem pela inexistência de diferenças significativas, pelo que aquela é validada ($p>0,05$).

H₀₃ – Não existem diferenças estatisticamente significativas entre a percepção do tempo que passam na escola dos alunos das escolas públicas do Município de Coimbra que frequentaram as AEC e a dos que as não frequentaram.

Os resultados do teste t de student para amostras independentes ($t_{(g.l.=164)}=0,483$, $p=0,630$) permitem concluir que, em relação a esta variável, não se obtêm diferenças significativas entre os dois grupos da amostra, pelo que a hipótese é corroborada ($p>0,05$).

H₀₄ – Não existem diferenças estatisticamente significativas entre a satisfação global com a escola dos alunos das escolas públicas do Município de Coimbra que frequentaram as AEC e a dos que as não frequentaram.

Em relação a esta variável os resultados obtidos com recurso ao t de student não indicaram qualquer diferença significativa entre os dois grupos ($t_{(g.l.=26)}=31,941$, $p=0,195$). A hipótese nula é, assim, validada ($p>0,05$).

Quadro 5 - Síntese dos resultados (teste t de student para amostras independentes) para as diversas variáveis em análise

	Grupo 1		Grupo 2		t	g.l.	p
	média	desvio padrão	média	desvio padrão			
item 3.2.1 - dificuldades de aprendizagem	1,81	0,94	1,69	0,94	0,924	198	0,357
item 3.2.2 - apoio individualizado	1,50	0,89	1,50	0,85	0,041	198	0,968
item 4.9 - percepção do tempo na escola	4,47	0,85	4,41	0,80	0,483	164	0,630
item 4.14 a 5.3 - satisfação global com a escola	27,00	2,71	26,64	2,81	31,941	26	0,195

Considerando o tipo categorial das restantes variáveis em análise, utilizámos, para elas, o teste qui-quadrado.

H₀₅ – Não existem diferenças estatisticamente significativas entre a percepção do tempo diário disponível para brincar dos alunos das escolas públicas do Município de Coimbra que frequentaram as AEC e a dos que as não frequentaram.

Em relação a esta hipótese não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos da amostra – $\chi^2_{(g.l.=3)}=3,499$, $p=0,321$. A hipótese é corroborada ($p>0,05$).

H₀₆ – Não existem diferenças estatisticamente significativas entre o local preferido para ter outras actividades, além das já existentes, pelos alunos das escolas públicas do Município de Coimbra que frequentaram as AEC e o preferido dos que as não frequentaram.

No que respeita a esta variável, o teste aplicado revelou diferenças estatisticamente muito significativas – $\chi^2_{(g.l.=1)}=11,109$, $p=0,001$. Esta hipótese não é, por isso, validada ($p<0,01$). Assim, e clarificando o sentido desta diferença, devemos acrescentar que 69 alunos preferem o espaço escolar no grupo 1 – os que frequentavam as AEC – e 46 no grupo 2 – não frequentavam –, enquanto 13 desejam outro no grupo 1 e 30 no grupo 2.

H₀₇ – Não existem diferenças estatisticamente significativas entre o tipo de actividades desejadas pelos alunos das escolas públicas do Município de Coimbra que frequentaram as AEC e o dos que as não frequentaram.

Para esta hipótese foram testados os diversos tipos de actividades, recorrendo a itens independentes uns dos outros. Assim, e remetendo para a tabela 6, refira-se que em nenhum dos tipos de actividades assinalados pelos alunos foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. A hipótese é, desta forma, validada ($p > 0,05$).

Quadro 6 - Síntese de resultados (teste qui-quadrado) para os itens em análise

	χ^2	g.l.	p
item 7.3 - percepção do tempo para brincar	3,499	3	0,321
item 7.2 - local preferido para outras actividades	11,109	1	0,001
item 6 - gostariam de outras actividades físicas	0,226	1	0,635
item 6 - gostariam de outras actividades de línguas	0,350	1	0,554
item 6 - gostariam de outras actividades artísticas	1,163	1	0,281
item 6 - gostariam de outras actividades ciências	1,981	1	0,159
item 6 - gostariam de outras actividades	1,070	1	0,301

Testadas as hipóteses formuladas, com os respectivos resultados, cabe-nos, agora, procurar interpretá-los e extrair as conclusões que, com base neles, se nos afiguram defensáveis, não só no que a cada hipótese diz respeito mas procurando, também, entendê-las no seu conjunto, relacionando-as entre si e, assim, compreender melhor uma realidade complexa e multifacetada.

Capítulo 5

Discussão dos resultados

Terminadas as análises estatísticas dos resultados, importa, agora, por isso, proceder à sua discussão. E esta tem três finalidades essenciais: “extrair conclusões, interpretar os resultados e apresentar as implicações desses resultados” (Tuckman, 2005, p. 565).

No que respeita às primeiras, procuraremos que sejam consistentes com os resultados (Tuckman, 2005), considerando o plano de investigação desenhado e levando em linha de conta os possíveis efeitos de variáveis parasita. Em relação às interpretações, estas devem procurar estabelecer as razões que conduziram aos resultados observados, relacionando-as de forma consistente e defensável com a literatura revista nos primeiros capítulos. Finalmente, as implicações dos resultados procurarão, também dentro do razoável, descrever de que forma estes se poderão reflectir na realidade estudada (Tuckman, 2005).

5.1. Discussão de resultados

Sintetizando os resultados mais importantes encontrados, devemos começar por referir que a principal hipótese, que orientou todo este trabalho de investigação, foi corroborada pela evidência empírica, representando esta afirmação que os comportamentos problemáticos dos alunos que frequentaram as AEC se revelaram significativamente mais elevados, em contexto de escola, comparativamente aos dos alunos que não frequentaram essas actividades, tendo por base a percepção dos professores (médias, respectivamente, de 13,23 e de 9,60; $t=2,177$, $p=0,015$).

A hipótese respeitante à comparação dos comportamentos problemáticos dos alunos que frequentaram as AEC dentro da escola, relativamente aos que as tiveram em espaços externos à escola, na perspectiva dos professores, foi igualmente validada, obtendo os primeiros comportamentos problemáticos significativamente superiores aos segundos (médias, respectivamente, de 15,00 e 8,64; $t=2,667$, $p=0,004$).

A mesma hipótese anterior, mas agora tendo por base a perspectiva dos pais, foi também corroborada pelos dados empíricos (médias, respectivamente, de 33,95 e 27,96; $t=1,759$, $p=0,041$), significando que, tal como os professores, os pais dos alunos que frequentaram as AEC na escola percebem nos seus filhos comportamentos problemáticos significativamente superiores aos que frequentaram as AEC fora da escola.

A única hipótese principal que não foi sustentada pelos dados empíricos foi a que procurou comparar os comportamentos problemáticos dos alunos que frequentaram as AEC com os que não as frequentaram, na óptica dos pais (médias, respectivamente, de 32,07 e 32,25; $t=-0,080$, $p=0,468$).

Por fim, e no que concerne às restantes variáveis testadas, devemos salientar a grande consistência obtida na equivalência dos grupos constituintes da amostra. Assim, e ao nível dos sujeitos, a sua distribuição por sexo, idade e habilitação literária e ocupação profissional dos pais não revelou diferenças significativas entre cada um dos grupos. Já no que respeita a características que se prendem com a vida escolar, foram também testadas as variáveis que respeitavam à existência de dificuldades de aprendizagem e apoio individualizado, satisfação com a escola, a sua percepção do tempo disponível para brincar, o (des)agrado com que passavam o tempo na escola e o tipo de actividades que desejavam frequentar.

Tendo em atenção estes resultados, várias interpretações importa fazer.

Por um lado, vão ao encontro do que Amado e Freire (2002) sustentam, conferindo um relevante papel ao tipo de actividades desenvolvidas na prevenção, ou não, dos comportamentos problemáticos em contexto escolar. Assim, e atendendo também ao sustentado por Cosme e Trindade (2007), apresentando as AEC mais como um prolongamento das actividades lectivas que como actividades lúdicas, onde pudessem ser colocados em prática os três D – descansar, divertir e desenvolver – de que fala Salgado (2009, citada por Faria, 2009), os resultados obtidos apontam, de forma muito consistente, para uma relação entre o tipo de actividades desenvolvidas (com uma forte componente de escolarização) e a frequência de comportamentos problemáticos por parte dos alunos.

De forma igualmente significativa, foi estabelecida uma relação entre a frequência das AEC no espaço escolar e um maior nível de comportamentos problemáticos, em comparação com os alunos que, embora frequentando as AEC, seguindo as mesmas orientações, o fazem fora da escola, quer do ponto de vista dos professores quer dos pais. Estes dados convergem no sentido de ser bastante plausível o efeito que o espaço utilizado tem ao nível dos comportamentos manifestados pelos alunos, como sugere Araújo (2004), ao referir que os alunos ficam muitas vezes limitados, nos seus movimentos, a determinadas áreas. Podemos, por isso, concluir que os

resultados encontrados sustentam empiricamente as opiniões recolhidas, em particular as desta autora, no que respeita à necessidade de um espaço diferente para levar a efeito as actividades de enriquecimento curricular.

Pelo contrário, como vimos, a percepção que os pais têm do comportamento dos seus educandos não revelou qualquer diferença significativa entre os grupos da amostra, no que respeita à frequência ou não das AEC.

Que explicações poderemos encontrar para estas diferenças? Será o comportamento dos alunos tão distinto quando se encontram com os pais, por oposição ao que manifestam com o professor? Será o contexto escolar tão marcante que leve os alunos a manifestarem comportamentos mais problemáticos? E como explicar as diferenças significativas determinadas pelo espaço onde decorrem as AEC, mesmo para os pais?

Não estaremos, no entanto, e de acordo com a bibliografia consultada, muito longe de uma interpretação razoável se dissermos que o motivo para esta diferença reside no facto de, na escola, a existência de regras fazer-se sentir com maior acutilância, sob pena de se perder o controlo da turma. Este “ambiente” estará, assim, mais predisposto a criar, nos alunos, situações de maior tensão, algo que, com o período de permanência na escola a aumentar e sem tempo para brincarem livremente, pode tornar-se ainda mais presente.

Pelo contrário, durante o tempo passado junto dos pais, e sem pretender fazer quaisquer juízos de valor sobre o processo educativo de cada encarregado de educação, este não só será menor, em tempo útil, do que as cinco horas passadas com o professor como, por outro lado, não está condicionado pela necessidade de aprendizagens formais que caracteriza a actividade escolar.

Esta mesma interpretação é comum a Sampaio (2009), quando salienta que observa “pais exaustos, desejosos de que os filhos se deitem depressa, ou pelo menos com esperança de que as diversas amas electrónicas os mantenham em sossego durante muito tempo” (p. 4). Por isso mesmo, conclui que “também aqui se impõe uma reflexão sobre o significado actual da vida em família: para mim, ensinado pela Psicologia e Psiquiatria de que é fundamental a vinculação de uma criança a um adulto seguro e disponível, não faz sentido aceitar que esse desígnio possa alguma vez ser bem substituído por uma instituição como a escola, por melhor que ela seja” (p. 4). Os pais de

hoje, fruto das necessidades económicas, tendem a ocupar-se mais com o seu trabalho do que com os filhos e a sua educação, algo que os dados do INE, referidos no primeiro capítulo desta dissertação, bem ilustram.

Já a diferença verificada ao nível da percepção dos pais, considerando o comportamento dos alunos que frequentavam as AEC dentro ou fora do espaço escolar, terá, para além das possíveis interpretações dadas, outra razão de ser. De facto, esta variável leva a uma divisão dos sujeitos por escolas, o que, não sendo motivo suficiente que explique, completamente, estes resultados, pode ter contribuído para a diferença encontrada.

Por outro lado, não deixa de ser importante, reforçando as interpretações já apresentadas, abordar as restantes variáveis, sobre as quais foi possível formular análises. É que as primeiras poderiam, se descritas isoladamente, ser associadas a outros factores, socioeconómicos e demográficos, ou serem referenciadas como estando dependentes das características próprias de cada um dos sujeitos. No entanto, é-nos possível, tendo por base os diversos resultados obtidos, sustentar exactamente o contrário.

Assim, saliente-se, uma vez mais, que os professores titulares de turma não concluíram nem pelo cansaço nem pela insatisfação dos alunos, em relação às actividades de enriquecimento curricular ou, sequer, em relação ao tempo passado na escola. E se é verdade que a maioria dos alunos referiu ser sua percepção um tempo diário para brincar inferior a duas horas, é também verdade que a maior parte deles se pronunciou muito positivamente, tanto em relação ao trabalho desenvolvido na escola como no que respeita ao tempo ali passado.

Parece, pois, legítimo sustentar, com relativa segurança, que para os resultados atrás discutidos não terão contribuído o desagrado dos alunos ou as limitações que as AEC colocam, em termos de tempo disponível para a frequência de outras actividades ou para a existência de tempo livre, isto porque, tomando como argumento os resultados observados noutras variáveis, tais reacções não existem. E tanto assim é que, quando questionados sobre o local onde pretendiam ter outras actividades para além daquelas, os alunos elegeram maioritariamente a escola, considerando a totalidade da amostra.

Não estaremos, por isso, em face de qualquer aversão generalizada pelas AEC. Antes pelo contrário, os alunos parecem nutrir um elevado gosto pelas actividades que lhes são proporcionadas. O que, por paradoxal que possa parecer, vem, em nosso

entender, tornar mais razoáveis e, por isso, defensáveis os resultados que conduziram, em última análise, às interpretações atrás apresentadas.

Esta mesma leitura parece poder fazer-se a partir dos questionários apresentados aos professores das AEC. Para eles, a receptividade dos alunos é um dado completamente adquirido. No entanto, o cansaço, a agitação e as situações de indisciplina surgem referidas muito mais vezes.

Parece, pois, unânime que não é o interesse pelas actividades que condiciona o comportamento dos alunos. Estará, assim, em causa, também para os próprios professores das AEC, o carácter escolarizante que as actividades assumem – apesar de manifestarem recorrer muitas vezes a actividades lúdicas e de grupo – para os alunos e o tempo que estes acabam por passar na escola.

5.2. Apreciação crítica do estudo empírico

Pretendendo, agora, analisar, em retrospectiva, o decurso de todo o trabalho e salientar os pontos positivos e negativos que o caracterizaram, devemos começar por referir que, considerando o aspecto que mais problemático se poderia revelar, tendo em conta o plano de investigação utilizado, sobre o qual menos controlo poderíamos exercer, à partida, é lícito afirmar que, de acordo com os dados recolhidos, não se verificaram diferenças significativas entre os grupos principais que constituíram a amostra. E este aspecto é de enorme importância para um estudo não experimental! Não podendo controlar as características dos sujeitos que, directa ou indirectamente, possam interferir com os resultados do estudo, dada a inexistência de destinação aleatória dos mesmos aos grupos, é essencial que elas se venham a revelar tão semelhantes quanto possível.

De facto, sumariando, neste âmbito, os resultados descritos no capítulo anterior, recordamos que todos os aspectos socioeconómicos e demográficos analisados se revelaram equivalentes nos dois grupos. Foram, desta forma, controlados, tanto quanto nos foi permitido, os efeitos que naturalmente adviriam de características distintas dos sujeitos envolvidos nesses dois grupos principais em estudo.

Na mesma linha, registre-se que o facto de termos conseguido obter uma amostra cujos sujeitos tinham necessariamente de ser em mesmo número, dentro de cada turma, no seio de cada um dos grupos constituídos, conferiu, também, a possibilidade de controlarmos variáveis que estivessem na dependência directa, seja da acção ou, até, avaliação do professor titular de turma, seja, noutra prisma, dos espaços ocupados pelos alunos e do contexto em que estes se inserem, incluindo as interacções com os colegas e o modo como se reflectem na sua personalidade.

Ainda sobre este aspecto, refira-se, a propósito, que as diferenças encontradas entre a população urbana, por um lado, e periurbana e rural, por outro, não foram, também, consideradas estatisticamente significativas, o que reforça ainda mais o controlo exercido sobre as variáveis parasita que os estudos de natureza não experimental acarretam.

Na mesma linha, é de referir, como aspecto positivo, a dimensão bastante razoável do tamanho da amostra nos subgrupos, constituindo uma percentagem de 4,8% da população em estudo.

Por outro lado, do ponto de vista psicométrico, os bons indicadores de validade (onde se inclui a fidelidade, medida através da consistência interna dos itens) das Escalas de Conners e dos restantes instrumentos utilizados conferem robustez adicional aos resultados obtidos.

Claro que uma investigação não experimental será, estamos em crer, mais atreita a limitações. O facto de o investigador não poder controlar totalmente os termos em que aquela decorre, tendo de se adaptar ao espaço onde o objecto de estudo pode ser observado, é um constrangimento. E este facto não pode, naturalmente, ser evitado; é inerente quer à natureza do estudo quer ao seu objecto, o qual, pelas questões éticas já referidas, não pode – pelo menos não deve – ser manipulado livremente pelo investigador. O trabalho está, assim, à mercê de factores externos, cujo controlo nunca é completamente efectivo, e que podem contribuir para induzir em erro o investigador, quanto aos resultados obtidos.

Mas as limitações não ficam por aqui. As actividades de enriquecimento curricular estão em funcionamento em todos os municípios do país e confinar o estudo ao concelho de Coimbra, ainda que por questões que se prendiam com a sua exequibilidade, tanto a nível financeiro como técnico, não deixa de limitar quer os

resultados obtidos quer as conclusões que deles se podem extrair. Acrescente-se, também, que, dados os condicionalismos da constituição da amostra, os resultados encontrados não são, em rigor, generalizáveis à população que lhe serviu de base. É que, como já referimos, não foi possível, ainda que o tivéssemos procurado, constituir uma amostra representativa da população em estudo. Tanto os dados fornecidos pela entidade promotora – Câmara Municipal de Coimbra – como os que nos foram revelados por alguns agrupamentos de escolas davam conta que quase todos alunos da rede pública do 1.º Ciclo frequentavam as AEC, o que, a verificar-se, impossibilitaria mesmo a concretização deste trabalho nos moldes em que estava desenhado. Ainda que o pior cenário se tenha revelado inexistente, a verdade é que em quatro agrupamentos não foi possível encontrar alunos que não frequentassem aquelas actividades e noutro apenas um pequeno grupo de alunos pôde constituir-se como parte da amostra. Em suma, a amostra não poderá ser considerada, em rigor, representativa da população em estudo, deixando lugar a algumas reservas quanto à validade externa dos resultados encontrados. E tal situação não deixa de constituir uma limitação. Contudo, acrescente-se, não devemos deixar de salientar que, tendo em conta o tamanho da amostra e a sua heterogeneidade de características, é bastante plausível que aquela generalização não se encontre comprometida.

Por outro lado, é certo que tanto o quadro legal que regula as AEC como as orientações programáticas que as acompanham e guiam, pelo menos nas três actividades principais – ensino de inglês, ensino da música e actividade física e desportiva –, além, naturalmente, do apoio ao estudo, e aos quais nos referimos no primeiro capítulo desta dissertação, são exactamente os mesmos, dado que não dependem seja da entidade promotora seja da que é responsável, em alguns casos, pela sua execução. Todavia, queiramos ou não, existem condicionantes próprias de cada município, seja porque as condições materiais não são exactamente as mesmas, seja porque os espaços onde aquelas decorrem têm condições diferentes. Estamos, desta forma, “apenas” perante um trabalho que se enquadra no município de Coimbra.

Outro ponto tem a ver com a constituição da amostra e com o facto de não termos podido constituir uma amostra que se distribuísse igualmente pelos quatro anos de escolaridade e, ao mesmo tempo, pelas zonas ditas urbanas, periurbanas ou

rurais do concelho de Coimbra. De facto, e dados os condicionalismos a que bastas vezes nos referimos, não foi possível seguir os procedimentos inicialmente delineados. O número de alunos é, pois, diferente em cada um daqueles subgrupos, pelo que os resultados obtidos não podem ser generalizados a esses estratos, mas sim, apenas, à população experimentalmente acessível.

O facto de não podermos ser nós a aplicar os instrumentos aos alunos poderá ter funcionado, também, como uma possível limitação dos dados recolhidos. Seriam as respostas diferentes? Devemos, no entanto, salientar que, com esta afirmação, não pretendemos, de todo, pôr em causa a seriedade dos professores que, aplicando os questionários aos seus alunos, permitiram a concretização deste estudo. Além do mais, as indicações que lhes foram transmitidas eram simples e o preenchimento dos questionários pelos alunos não oferecia grandes dúvidas – se as houvesse, elas foram dissipadas durante a aplicação dos testes piloto, durante a qual pudemos constatar que a formulação das questões estava perceptível para os alunos e não seria necessário aos docentes fornecerem explicações adicionais.

5.3. Recomendações para estudos futuros

As recomendações – melhor, talvez, e menos pretensioso da nossa parte, falar em sugestões – que podemos fazer prendem-se, desde logo, com o alcance de um estudo maior e mais amplo, tanto no tempo como no espaço.

No tempo, porque se é verdade que a dissertação que agora nos preparamos para concluir procurou, como se salientou, que as hipóteses em estudo fossem testadas o mais tardiamente possível, permitindo que quaisquer efeitos se reportassem, tanto quanto seria lícito esperar, ao espaço de um ano lectivo, não deixa de ser igualmente verdade que, para uma avaliação hipoteticamente mais completa, poderia um estudo semelhante abranger um intervalo de tempo maior, num sentido longitudinal que abarcasse alguns anos lectivos e não apenas um, eventualmente com o acompanhamento durante esse período dos sujeitos que viessem a fazer parte da amostra. Seria, desta forma, possível acompanhar os mesmos alunos durante um período de dois anos lectivos, ou até mais, permitindo

avaliações que, prolongando-se no tempo, fossem ainda mais fidedignas no que respeita aos aspectos observados em cada aluno.

No espaço porque, como foi referido no ponto anterior, o trabalho que levámos a cabo ficou limitado a uma pequena área geográfica, inferior, até, ao próprio Município de Coimbra, em função dos condicionalismos que surgiram durante a constituição da amostra. Relevante, por isso, expandi-lo para outras fronteiras, outras realidades, estudando-as não só em si mesmas mas, igualmente, numa abordagem transversal que nos permita adquirir uma percepção tão global quanto possível da(s) realidade(s) criada(s) por este programa.

O que se propõe é, assim, que possam ser estudados, durante um mais largo período de tempo, os efeitos que a frequência das AEC poderá desencadear no comportamento dos alunos, da mesma forma como sobre o seu desempenho escolar e competências sociais, numa perspectiva que seja, simultaneamente, representativa do âmbito nacional do programa.

Por outro lado, o facto de estarmos a lidar com uma temática sensível, porquanto envolve directamente a vida de pais e professores mas, também, e mais profundamente, os próprios alunos, deve obrigar-nos a cuidados redobrados, quer no desenho de estudos futuros, quer nas ilações que deles possam vir a ser retiradas. É que, como se disse em local próprio, as actividades de enriquecimento curricular têm implicações sociais que não se podem esquecer ao elaborar uma análise, que se quer séria e construtiva. Verdade que, enquanto investigadores, a nossa postura deve ser a de procurar evidências, sinais; estudá-los e procurar entendê-los; explicá-los, por fim, tendo por base o conhecimento actual. Mas sem esquecer um contexto que deve, por isso, ser tido em devida atenção.

Paralelamente, caberá a estudos futuros tentar perceber se a forma como os tempos estão a ser ocupados pelas crianças é a mais indicada, mais do que avaliar estritamente a execução do programa.

Não deixará, igualmente, de ser necessário estudar diferentes tipos de actividade e outros espaços de execução pela influência que estes poderão desempenhar globalmente nos alunos. A multiplicidade de opções e soluções que caracteriza este programa e a sua execução obrigam a que aquela seja tida em conta mas possibilita, ao mesmo tempo, termos de comparação que, com um desenho

cuidado e bem fundamentado, poderá conduzir a importantes conclusões. De facto, e atendendo aos resultados do nosso estudo, a percepção que os pais manifestaram face ao comportamento dos seus filhos, considerando o local onde decorriam as AEC, releva a importância deste factor.

Por fim, e atendendo às diferentes percepções de professores titulares de turma e pais, relativamente ao nível de comportamentos problemáticos dos alunos, não deixa de ser importante – até necessário – procurar razões que as pretendam explicar. Poder-se-ia, assim, entender melhor o fenómeno associado àquelas atitudes, às percepções de pais e professores e o que para elas contribui e, ao fim e ao cabo, proporcionar a uns e outros um conhecimento mais alargado dos educandos e alunos.

Conclusão |

Agora, que este trabalho chega ao fim, impõem-se algumas linhas que apresentem, de forma breve, as suas mais importantes conclusões. Assim, importará, antes de mais, dividi-las em duas partes. Na primeira, debruçar-nos-emos sobre os resultados propriamente ditos e as leituras que deles não podemos deixar de fazer. No que respeita à segunda parte, a mesma procurará salientar o contributo global desta investigação e o papel que procurou desempenhar na Educação.

Abordando, então, os resultados a que chegámos com esta investigação, devemos começar por salientar que reunimos evidências suficientemente consistentes para podermos estabelecer associações entre a frequência das actividades de enriquecimento curricular, pelos alunos do 1.º ciclo, e uma maior incidência de comportamentos problemáticos, de acordo com a perspectiva dos professores.

A mesma evidência não conseguimos reunir para estabelecer esta relação de acordo com as percepções dos pais, o que, podendo ser entendido como um aspecto negativo, foi, em sede de discussão de resultados, explicado de forma, estamos em crer, satisfatória.

Em suma, os resultados vêm justificar a pertinência e oportunidade deste estudo, não baseado apenas em opiniões, ainda que mais ou menos fundamentadas, mas em evidências empíricas, obtidas em consequência de um zeloso planeamento da investigação.

No entanto, é nossa convicção de que, mais do que os resultados apresentados, este trabalho é relevante porque demonstra, inequivocamente, a importância da investigação em geral e na Educação em particular. E esta necessidade é tão mais relevante quanto parece que as reformas ou reorganizações se sucedem a um ritmo pouco menos que alucinante.

De facto, mais do que opiniões – importantes, sem dúvida –, fundamentadas, é certo, em análises cuidadas, importava escutar quem acompanha o processo educativo por dentro, enquanto actor, e desenvolver investigação que conferisse aos projectos implementados uma consistência que leituras, essencialmente teóricas – ainda que activas –, não permitem alcançar.

O objecto do nosso estudo – os comportamentos problemáticos dos alunos do 1.º ciclo – exige algum cuidado, até pelo melindre que pode suscitar entre os próprios alunos e/ou os seus pais e encarregados de educação. No entanto, limitar a leitura dos sinais, que os alunos vêm enviando com uma frequência crescente, como demonstram

alguns dados estatísticos, a uma análise que se limita a constatar o óbvio, sem procurar conhecer e entender as suas causas, é não só errado, do nosso ponto de vista, como não contribui para contrariar aqueles comportamentos.

De facto, e numa perspectiva ainda mais ampla, parece-nos relevante que este trabalho tenha salientado a pertinência tanto de uma planificação cuidada das medidas que se desejam implementar, como, e especialmente, da sua investigação prévia. Assim, e ainda que as medidas em análise se revistam de um importante papel social, julgamos ter reunido evidências que indiciam que os estudos, necessários ao suporte e justificação de novas medidas, devem anteceder a sua implementação. A literatura existente, à data da entrada em funcionamento das AEC, apontava claramente no sentido de que o carácter das actividades e a inexistência de tempo de lazer seriam prejudiciais para os alunos; todavia, ninguém a considerou realmente.

Por fim, uma nota importante. Como salientámos ao longo deste trabalho, estamos consciente do alcance deste Programa. Não estamos, nem poderíamos estar, contra a ocupação dos tempos que medeiam o final das actividades lectivas e a chegada de pais e encarregados de educação. Pensamos, todavia, que, como julgamos ter sugerido ao longo dos primeiros capítulos, nem esta é a melhor ocupação possível nem será, tão-pouco, a única.

Assim, e numa área recente, onde muito poucos trabalhos se encontram publicados, particularmente os de carácter científico, e onde confluem diversos actores, com objectivos necessariamente diferentes, este nosso trabalho pode assumir-se, também, como inovador, chamando a atenção para a importância de uma análise mais completa das temáticas, que permite ou pretende possibilitar uma tomada de decisão mais fundamentada, particularmente quando os efeitos podem ser significativos.

Mais do que decidir, importa estudar, reflectir e tomar a melhor decisão, procurando acautelar todos os legítimos interesses... onde se incluem, naturalmente, os dos alunos.

Se o nosso trabalho tiver contribuído, ou vier a fazê-lo, de alguma forma ou com qualquer relevância, para que a ocupação do tempo, com as AEC, possa melhorar e, assim, fomentar o desenvolvimento global de cada aluno, contrariando quaisquer comportamentos problemáticos, então valeu a pena o esforço!

Bibliografia |

- Amado, J. S. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. S., e Freire, I. P. (2002). *Indisciplina e violência na escola – compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. S. (2004). Indisciplina e violência nas escolas: conceitos, interrogações e respostas. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 7 - 2, 217-225.
- Amado, J. S. (2005). Contextos e formas da violência escolar. *Revista Portuguesa de História*, 37, 299-325.
- Antunes, J. & Veiga, F. H. (2004). Aspectos motivacionais dos alunos e do ambiente da aula: Variáveis do contexto escolar. In CIEFCUL (Ed.), *Itinerários: Investigar em educação*, (pp. 535-544). Lisboa: Centro de Investigação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Araújo, M. J. (2004). Brincar e sonhar. Consultado em Fevereiro, 20 2007, em <http://www.fpce.up.pt/ciie/pubs/mjosearaujo/brincaresonhar.pdf>
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N. e Mourão, S. J. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why?. *Sociology of Education*, 75, 1, 69-95.
- Cardoso, A. P. (2000). *Receptividade à inovação pedagógica: O professor e o contexto escolar*. Tese de Doutoramento. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Carita, A., e Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula. Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença.
- Coltin, L. (2002). *Enriquecimiento del horario extra-escolar de los niños (Enriching Children's Out-of-School Time)*. *ERIC Digest*. Consultado em Fevereiro 20, 2007, disponível em http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/2a/38/4c.pdf

Comissão de Acompanhamento do Programa (2007). Actividades de enriquecimento curricular – relatório intercalar de acompanhamento. Consultado em Fevereiro 20, 2007, disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/ingles/Default.htm>.

Comissão de Acompanhamento do Programa (2008). Actividades de enriquecimento curricular – relatório de acompanhamento 2007/2008. Consultado em Fevereiro 12, 2009, disponível em <http://sitio.dgidc.min-edu.pt/basico/Documents/RelatorioAECCAP.pdf>

Confederação Nacional das Associações de Pais (2007a). *Relatório de Acompanhamento Intercalar da Implementação das AEC*. Consultado em Fevereiro 20, 2007, disponível em http://www.confap.pt/docs/aec_-_relatorio_acompanhamento_intercalar.pdf

Confederação Nacional das Associações de Pais (2007b). Análise de implementação e recomendações, disponível em http://confap.pt/docs/AECs_CONFAP_120407.pdf

Cosme, A. e Trindade, R. (2007). *Escola a tempo inteiro. Escola para que te quero?* Porto: Profedições.

Dias, I. M. (2007). *O treino de relaxamento como potenciador de sucesso educativo em jovens do 3.º ciclo*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Dias, A. e Toste, V. (2006). *Ensino do Inglês, 1.º ciclo do ensino básico (1.º e 2.º anos) – orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Dryfoos, J. D. (1999). The role of the school in children's out-of-school time. *The future of children*, 9, 2, 117-134.

Faria, N. (2009a, Fev. 7). Que geração será a das crianças que vão passar doze horas na escola? *Público*, p. 2.

Faria, N. (2009b, Fev. 7). O estado devia aumentar participação para aligeirar factura das famílias com ATL. *Público*, p. 3.

- Faria, N. (2009c, Fev. 7). "A minha mãe ia ganhar pouco dinheiro se trabalhasse menos. *Público*, p. 3.
- Ferreira, V. (1999). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. S. Silva e J. M. Pinto (1999), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 165-196) (10.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Festas, M. I. F. (2002). O papel da família e da escola na prevenção da delinquência e violência infantil. *Eu sou um cidadãozinho. Cadernos Malhoa*, 3, 71-93.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fonseca, A. C., Simões, A., Rebelo, J. A., Ferreira, J. A. A. e Cardoso, F. (1995). Comportamentos anti-sociais referidos pelos próprios alunos. Novos dados para a população portuguesa do ensino básico. *Psychologica*, 14, pp. 39-57.
- Fonseca, A. C., Ferreira, J. A. A., Simões, A., Rebelo, J. A. e Cardoso, F. (1996). A Escala Revista de Conners para Professores (Conners-28): Dados normativos para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXX, 3, 83-107.
- Fonseca, A. C. (2002). *Comportamento anti-social e família – uma abordagem científica*. Coimbra: Edições Almedina.
- Fraenkel, J. R., e Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education* (5ª ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Freitas, A. P. B. (2007). *Actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo: utilidade, desafios e potencialidades na opinião das famílias*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Gilman, R. (2001). The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescent students. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 6, 749-767.

- Guest, A., e Schneider, B. (2003). Adolescents' extracurricular participation en context: the mediating effects of schools, communities, and identity. *Sociology of education*, 76, 2, 89-109.
- Hill, M. e Hill, A. (2000). Investigação por questionário. Lisboa: Edições Sílabo.
- Leiria, I. (2007a, Fev.17). Pais criticam enriquecimento curricular. *Público*, p. 10.
- Leiria, I. (2007b, Fev.17). Nesta hora os meninos são mal-educados. *Público*, p. 11.
- Leiria, I. (2007c, Fev.17). Ministério da Educação faz balanço positivo – “Os problemas existentes são inevitáveis pela juventude e dimensão do projecto”. *Público*, p. 11.
- Lima, M. P., Vieira, C. M. C., e Oliveira, A. L. (1998). *Metodologia da investigação científica, Cadernos de textos de apoio* (6.ª ed.). Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, NAPFA.
- Lourenço, A. A. e Paiva, M. O. A. (2004). *Disrupção escolar – Estudo de casos*. Porto: Porto Editora.
- Lumsden, L. (2003). *Afterschool programs*. *ERIC Digest*. Consultado em Fevereiro 20, 2007, disponível em http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/2a/3b/be.pdf
- Maria, A. e Nunes, M. M. (2006). *Actividade física e desportiva - 1.º Ciclo do Ensino Básico – orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, M. J. D. (2007). Violência interpessoal e maus-tratos entre pares, em contexto escolar. *Revista da Educação*, XV (2), 51 – 78.
- Matthews, P., Klaver, L., Lannert, J., Ó Conluain, G. e Ventura, A. (2009). *Política educativa para o primeiro ciclo do ensino básico: 2005-2008 Avaliação internacional*. Lisboa: GEPE.

- Matos, A. P. M. (2004). *Televisão e violência: (para) novas formas de olhar*. Tese de Doutoramento. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Morais, A. M. e Neves, I. P. (2007). *Processos de recontextualização num contexto de flexibilidade curricular – Análise da actual reforma das ciências para o ensino básico*. Consultado em Maio 21, 2008, disponível em http://essa.fc.ul.pt/ficheiros/artigos/revistas_com_revisao_cientifica/2006_processosderecontextualizacao.pdf
- Mota, H. M. B., e Carvalho, M. L. S. (1996). *Uma introdução ao estudo do pensamento pedagógico do professor Agostinho da Silva*. Lisboa: Hugin Editores.
- Metzker, B. (2003). *Time and Learning*. *ERIC Digest*. Consultado em Fevereiro 20, 2007, disponível em http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/000000b/80/2a/38/d8.pdf
- Organização Mundial de Saúde (2005). *Violence Prevention Alliance. Building global commitment for violence prevention*. OMS: Geneva. Disponível em <http://www.who.int/publications/en/> Extraído da World Wide Web a 26 de Março de 2007.
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. Londres: Pinter Publishers.
- Orientações Programáticas de Ensino de Inglês, Ensino da Música e Actividade Física e Desportiva (2007), disponíveis em <http://www.dgidc.min-edu.pt/ingles/Default.htm>.
- Quivy, R., e Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Pacheco, J. A. (2006). Currículo, investigação e mudança. *A Educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*, pp. 55-99, disponível em <http://inclusa.oaquilino.blogspot.com/2009/01/educacao-em-portugal-19862006-alguns.html>

- Pereira, A. C. (2008, Jul. 29). Estado aumenta comparticipação em ATL de férias. *Público*, p. 8.
- Pestana, M. H. e Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais – a complementaridade do SPSS* (4.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pires, C. (2007). A construção de sentidos em política educativa: O caso da Escola a Tempo Inteiro. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 4, 77-84.
- Rodrigues, A. N. (2007). Escalas revistas de Conners: Formas reduzidas para pais e professores. In Simões, M. R., Machado, C., Almeida, L. S. e Gonçalves, M. M. (Eds.) *Avaliação psicológica: instrumentos validados para a população portuguesa*, 3, pp. 203-227. Coimbra: Quarteto.
- Santos, F. C. P. (2003). *As actividades de enriquecimento curricular em contexto de mudança*. Dissertação de Mestrado em Educação. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Silva, M. P. e Neves, I. P. (2006). Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. In *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (1), pp. 5-41.
- Simões, D. (2007). *Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Trabalho não publicado, apresentado à disciplina de Inovação Pedagógica, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação.
- Sindicato de Professores da Região Centro (2007). *O Estudo: Actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo – região Centro*, disponível em http://www.sprc.pt/paginas/RCI/RCI_s/RCIFev2007.pdf.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em educação* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, A. A. (2006). *Ensino da Música 1.º ciclo do ensino básico – orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Veiga, F. H. (1996). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola* (2.ª ed.). Lisboa: Fim de Século Edições.

Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (3.ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.

Veiga, F. H. (2008, Abril 9). Indisciplina e violência nas escolas: formar para a liderança. *Jornal das Letras*, p. 4.

Verhulst, F. C., e Ende, J. (2006). *Assessment scales in child and adolescent psychiatry*. Abingdon [England]: Informa.

Legislação consultada:

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro;

Despacho n.º 141/ME/90, de 1 de Setembro;

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro;

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

Declaração de Rectificação n.º 4-A/2001, de 28 de Fevereiro;

Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro;

Despacho n.º 14753/2005, de 5 de Julho;

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto;

Despacho n.º 21440/2005, de 12 de Outubro;

Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho;

Despacho n.º 19575/2006, de 25 de Setembro;

Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio.

**Anexo 1 – pedido de autorização à Direcção Geral de Inovação e
Desenvolvimento Curricular**

À

**Direcção-Geral de Inovação e
Desenvolvimento Curricular**

Av. 24 de Julho, 140
1399 - 025 LISBOA

Assunto: *Pedido de autorização para realização de estudos subordinados ao tema “As Actividades de Enriquecimento Curricular implementadas nas escolas da rede pública do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Município de Coimbra”.*

Dora Margarida Pires de Jesus Simões e Paulo Jorge Rodrigues da Costa Santos, mestrandos em Ciências da Educação, área de especialização em Psicologia da Educação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, vêm solicitar a V. Ex.^a se digne autorizar a aplicação dos seguintes instrumentos de recolha de dados, no contexto das suas dissertações de Mestrado:

- escala de satisfação dos alunos relativamente às AEC;
- questionário aos professores das AEC;
- questionário aos professores titulares de turma;
- questionário de Conners-28 para professores;
- questionário de Conner revisto (para pais).

A investigação que pretendem realizar tem como objectivo estudar as relações entre a frequência das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo e o desempenho escolar, por um lado, comportamentos e atitudes, por outro, dos alunos do 1.º ao 4.º ano de escolaridade das escolas da rede pública do Município de Coimbra.

Os dados recolhidos serão anónimos – apenas um código permitirá cruzar a informação obtida junto dos professores titulares de turma e dos alunos – e os instrumentos de recolha de dados só irão ser aplicados com o consentimento expresso por parte dos pais dos alunos que farão parte da amostra e demais entidades envolvidas. No final da investigação, e após a defesa das teses, todos os dados recolhidos serão destruídos. Nenhum deles implica respostas de desenvolvimento, susceptíveis de identificar os alunos.

Em relação ao procedimento a utilizar, os instrumentos, à excepção do Questionário de Conner revisto para pais, que será entregue aos seus educandos e preenchido em casa, serão apresentados pelos autores do estudo, tanto aos professores como aos alunos.

Tendo em atenção as alterações decorrentes do Processo de Bolonha nos mestrados em Ciências da Educação e considerando que a especialização em Psicologia da Educação foi extinta, solicitamos a compreensão de V. Ex.^a para que a autorização necessária à realização deste estudo e à aplicação dos instrumentos referidos possa ser dada com a maior brevidade possível.

Agradecendo desde já a atenção dispensada, subscrevemo-nos com os nossos melhores cumprimentos,

Coimbra, 26 de Março de 2008

Dora Margarida Pires de Jesus Simões

Paulo Jorge Rodrigues da Costa Santos

Exma. Senhora
Dra. Dora Margarida Pires de Jesus Simões

Urbanização Nova Conímbriga Lote 839, 3º Dto

3150-230 Condeixa-a-Nova

2008-04-08

Sua referência:

Nossa referência: S-DGIDC/2008/1982

Assunto: PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE ESTUDOS SUBORDINADOS AO TEMA "AS ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR IMPLEMENTADAS NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO 1º CICLO

Na sequência da vossa carta informo que a DGIDC não autoriza a realização do estudo, cujos instrumentos - orientados para metodologias extensivas - não se coadunam com o objecto de análise, que é apenas um caso. Sugere-se que o requerente possa utilizar a informação estatística existente sobre as AEC e que, se pretender aprofundar localmente o estudo de caso, deverá utilizar instrumentos adequados a esse tipo de análise intensiva

Com os melhores cumprimentos,



O Director-Geral



Luís Capucha

Dora Margarida Pires de Jesus Simões
Paulo Jorge Rodrigues da Costa Santos

Urbanização Nova Conímbriga, Lt. B39 3º Dt.º
3150-230 CONDEIXA-A-VELHA

E-mail: mestrado.aec@gmail.com

À

**Direcção-Geral de Inovação e
Desenvolvimento Curricular**

Av. 24 de Julho, 140
1399 - 025 LISBOA

Assunto: *Solicitação de reapreciação* do pedido da autorização para a realização do estudo subordinado ao tema “*As Actividades de Enriquecimento Curricular implementadas nas escolas da rede pública do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Município de Coimbra*”. V. Referência: S-DGIDC/2008/1982 (documentos em anexo).

Dora Margarida Pires de Jesus Simões e Paulo Jorge Rodrigues da Costa Santos, mestrandos em Ciências da Educação, área de especialização em Psicologia da Educação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, e na sequência da V. resposta negativa ao pedido de autorização para a realização do estudo acima referido, **vêm solicitar a V. Ex^a se digne reapreciar o mesmo**, considerando que não ficou suficientemente explícita, no pedido anterior, a natureza da investigação em causa, a qual passam a clarificar:

- 1) Trata-se de um plano de investigação quantitativo de tipo não experimental correlacional, e não de um estudo qualitativo, do tipo estudo de caso, uma vez que não se pretende estudar intensivamente nenhum aluno ou escola (caso);
- 2) A população-alvo do estudo é constituída pelos alunos do 1º ao 4º ano do primeiro ciclo das escolas da rede pública do Município de Coimbra, prevendo-se uma amostra com a dimensão de 200 sujeitos/alunos;
- 3) Os instrumentos de recolha de dados são, igualmente, de natureza quantitativa (questionários de respostas fechadas), alguns dos quais se encontram devidamente validados e aferidos para a população portuguesa, nomeadamente os 2 questionários de Connors (versão para pais e professores),

utilizados frequentemente em investigações nacionais e internacionais com diversas populações entre as quais as escolares;

- 4) Os questionários a aplicar aos professores titulares de turma pretendem recolher informação relativa aos 200 sujeitos do estudo;
- 5) Mais se informa que os questionários para os professores das AEC serão aplicados à totalidade do universo.

Muito agradecendo, desde já, a atenção dispensada por V. Ex^a e apelando à V. compreensão para a necessidade e importância da aplicação destes instrumentos tendo em vista a coerência teórica e metodológica do projecto de investigação que tem vindo a ser preparado desde há vários meses, subscrevemo-nos com os nossos melhores cumprimentos.

Coimbra, 11 de Abril de 2008

Dora Simões

Paulo Santos

Exma. Senhora
Dra. Dora Margarida Pires de Jesus Simões
Urbanização Nova Conímbriga, Lt 839 3º Dtº

3150-230 Condeixa-a-Velha

Sua referência:

Nossa referência: S-DGIDC/2008/2652

2008-04-24

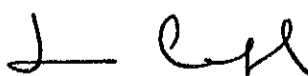
Assunto: Solicitação de reapreciação do pedido da autorização para a realização de estudo

Na sequência da vossa carta e após as novas informações prestadas, ficou resolvida a dúvida que motivou a anterior comunicação. Assim, a DGIDC autoriza a realização do estudo e a administração dos instrumentos analisados, nas condições propostas.

Sugere-se apenas que se elabore uma introdução ao questionário aos alunos (explicando-lhes o que se lhes pede e com que fins) bem como que se reveja o texto do ponto de vista formal (detectámos um erro na página 5 do mesmo questionário, pois onde está "...das actividades..." deveria, parece-nos, estar "...as actividades...")

Com os melhores cumprimentos,

O Director-Geral



Luís Capucha

**Anexo 2 – pedido de autorização à Comissão Nacional de
Protecção de Dados**

Ex.mo Sr.

**Presidente da Comissão Nacional de
Protecção de Dados**

Rua de S. Bento, 148 – 3.º
1200 - 821 LISBOA

Assunto: *Pedido de autorização para realização de estudos subordinados ao tema “As Actividades de Enriquecimento Curricular implementadas nas escolas da rede pública do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Município de Coimbra”.*

Dora Margarida Pires de Jesus Simões e Paulo Jorge Rodrigues da Costa Santos, mestrandos em Ciências da Educação, área de especialização em Psicologia da Educação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, vêm solicitar a V. Ex.ª se digne autorizar a aplicação dos seguintes instrumentos de recolha de dados, no contexto das suas dissertações de Mestrado:

- escala de satisfação dos alunos relativamente às AEC;
- questionário aos professores das AEC;
- questionário aos professores titulares de turma;
- questionário de Conners-28 para professores;
- questionário de Conner revisto (para pais).

A investigação que pretendem realizar tem como objectivo estudar as relações entre a frequência das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo e o desempenho escolar, por um lado, comportamentos e atitudes, por outro, dos alunos do 1.º ao 4.º ano de escolaridade das escolas da rede pública do Município de Coimbra.

Os dados recolhidos serão anónimos – apenas um código permitirá cruzar a informação obtida junto dos professores titulares de turma e dos alunos – e os instrumentos de recolha de dados só irão ser aplicados com o consentimento expresso por parte dos pais dos alunos que farão parte da amostra e demais entidades envolvidas. No final da investigação, e após a defesa das teses, todos os dados recolhidos serão destruídos. Nenhum deles implica respostas de desenvolvimento, susceptíveis de identificar os alunos.

Em relação ao procedimento a utilizar, os instrumentos, à excepção do Questionário de Conner revisto para pais, que será entregue aos seus educandos e preenchido em casa, serão apresentados pelos autores do estudo, tanto aos professores como aos alunos.

Tendo em atenção as alterações decorrentes do Processo de Bolonha nos mestrados em Ciências da Educação e considerando que a especialização em Psicologia da Educação foi extinta, solicitamos a compreensão de V. Ex.^a para que a autorização necessária à realização deste estudo e à aplicação dos instrumentos referidos possa ser dada com a maior brevidade possível.

Agradecendo desde já a atenção dispensada, subscrevemo-nos com os nossos melhores cumprimentos,

Coimbra, 26 de Março de 2008

Dora Margarida Pires de Jesus Simões

Paulo Jorge Rodrigues da Costa Santos

Exmos. Senhores
Dr.^a Dora Simões e Paulo Santos
Email: mestrado.aec@gmail.com

N/Ref.^a 02.02
Ofic. nº
Data: 14/04/2008

Assunto: Reposta a Pedido de Autorização para Aplicação de Questionários

Em resposta ao VI pedido de autorização para a aplicação de inquéritos, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Psicologia da Educação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, subordinado ao tema ***“As Actividades de Enriquecimento Curricular implementadas nas escolas da rede pública do 1º Ciclo do Ensino Básico do Município de Coimbra”***, a alunos, pais e professores do 1º ao 4º ano de escolaridade, em Escolas da rede pública de Coimbra, informa-se que, da análise dos documentos e esclarecimentos prestados, não há tratamento de dados pessoais, não se aplicando, neste caso, a Lei 67/98, de 26 de Outubro.

Assim, o trabalho a realizar não carece de Autorização desta CNPD, desde que os responsáveis pelo tratamento obtenham a colaboração das escolas de forma a dar cumprimento aos seguintes requisitos:

- a) Obtenção prévio do consentimento dos encarregados de educação, através do professor da turma, devendo este documento ser junto ao processo individual do aluno;



COMISSÃO NACIONAL
DE PROTECÇÃO DE DADOS

- b) no documento que serve de base à recolha de dados, os responsáveis devem abster-se de identificar dos alunos, designadamente não mencionando os nomes, moradas e/ou números do aluno os quais, directa ou indirectamente, permitem identificar ou tornar identificáveis os inquiridos;
- c) os mesmos cuidados deverão ser aplicados aos pais/encarregados de educação e professores;
- d) os responsáveis deverão ainda abster-se de consultar a ficha biográfica dos alunos e/ou qualquer outro documento que permita a identificação dos mesmos.

Com os melhores cumprimentos,

A Secretária da CNPD,


(Isabel Cristina Cruz)

**Anexo 3 – pedido de autorização à Direcção Regional de Educação
do Centro**

Ex.ma Sra

Directora Regional de Educação do Centro

Rua General Humberto Delgado, 319
3030 - 327 COIMBRA

Assunto: *Pedido de autorização para realização de estudos subordinados ao tema “As Actividades de Enriquecimento Curricular implementadas nas escolas da rede pública do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Município de Coimbra”.*

Dora Margarida Pires de Jesus Simões e Paulo Jorge Rodrigues da Costa Santos, mestrandos em Ciências da Educação, área de especialização em Psicologia da Educação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, vêm solicitar a V. Ex.ª se digne autorizar a aplicação dos seguintes instrumentos de recolha de dados, no contexto das suas dissertações de Mestrado:

- escala de satisfação dos alunos relativamente às AEC;
- questionário aos professores das AEC;
- questionário aos professores titulares de turma;
- questionário de Conners-28 para professores;
- questionário de Conner revisto (para pais).

A investigação que pretendem realizar tem como objectivo estudar as relações entre a frequência das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo e o desempenho escolar, por um lado, comportamentos e atitudes, por outro, dos alunos do 1.º ao 4.º ano de escolaridade das escolas da rede pública do Município de Coimbra.

Os dados recolhidos serão anónimos – apenas um código permitirá cruzar a informação obtida junto dos professores titulares de turma e dos alunos – e os instrumentos de recolha de dados só irão ser aplicados com o consentimento expresso por parte dos pais dos alunos que farão parte da amostra e demais entidades envolvidas. No final da investigação, e após a defesa das teses, todos os dados recolhidos serão destruídos. Nenhum deles implica respostas de desenvolvimento, susceptíveis de identificar os alunos.

Em relação ao procedimento a utilizar, os instrumentos, à excepção do Questionário de Conner revisto para pais, que será entregue aos seus educandos e preenchido em casa, serão apresentados pelos autores do estudo, tanto aos professores como aos alunos.

Tendo em atenção as alterações decorrentes do Processo de Bolonha nos mestrados em Ciências da Educação e considerando que a especialização em Psicologia da Educação foi extinta, solicitamos a compreensão de V. Ex.^a para que a autorização necessária à realização deste estudo e à aplicação dos instrumentos referidos possa ser dada com a maior brevidade possível.

Agradecendo desde já a atenção dispensada, subscrevemo-nos com os nossos melhores cumprimentos,

Coimbra, 26 de Março de 2008

Dora Margarida Pires de Jesus Simões

Paulo Jorge Rodrigues da Costa Santos

16/04/08 13636

Exmos. Senhores

Dr^a Dora Margarida Pires de Jesus Simões e
Dr. Paulo Jorge Rodrigues da Costa Santos
Urbanização Nova Conímbriga, Lt B39, 3^o Dt^o,
3150-230 CONDEIXA-A-VELHA

V/referências

N^o:

Data: 31-03-2008

N/referências

N^o entrada: 15785

Depart.: DSAPOE

Sector: Ensino Básico

N^o de saída:

Data: 07-04-2008

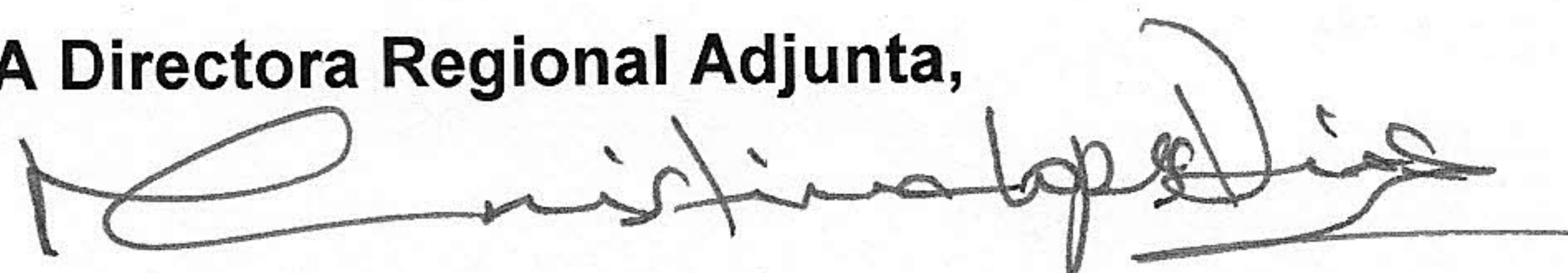
Assunto: Pedido de autorização para realização de estudos subordinados ao tema «As Actividades de Enriquecimento Curricular implementadas nas escolas da rede pública do 1^o Ciclo do Ensino Básica do Município de Coimbra».

Em referência ao assunto em epígrafe, recolha de dados no âmbito realização de estudos subordinados ao tema «*As Actividades de Enriquecimento Curricular implementadas nas escolas da rede pública do 1^o Ciclo do Ensino Básica do Município de Coimbra*», no contexto das dissertações de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Psicologia da Educação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra por instrumentos de recolha de dados a aplicar a alunos, pais e professores em estabelecimentos de ensino do concelho de Coimbra, cumpre informar V. Exa. que a aplicação de questionários ou inquéritos, em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do ensino público, pressupõe a prévia autorização da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (Despacho n^o 15.847/2007, 23/7), observar as orientações da Comissão Nacional de Protecção de Dados (CNPD) e o disposto na Lei n^o 67/98, de 26/Outubro.

Mais se informa V. Exa. que no âmbito da autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino básico e secundário, compete aos órgãos de direcção executiva respectivos autorizar a realização de inquéritos como o que se apresenta, pelo que o pedido de autorização (a ser remetido ao órgão de direcção executiva das Escolas), deve ser acompanhado do comprovativo de que foi efectuado o tratamento de dados junto da CNPD ou conter uma declaração comprovando que se encontram isentos de notificação (cf. n^o 2, art^o 72^o), não pode ter carácter obrigatório, quer para docentes ou para outros funcionários e, relativamente a alunos, quando menores, carece de autorização dos respectivos pais / encarregados de educação.

Com os melhores cumprimentos,

A Directora Regional Adjunta,



Maria Cristina Lopes Dias

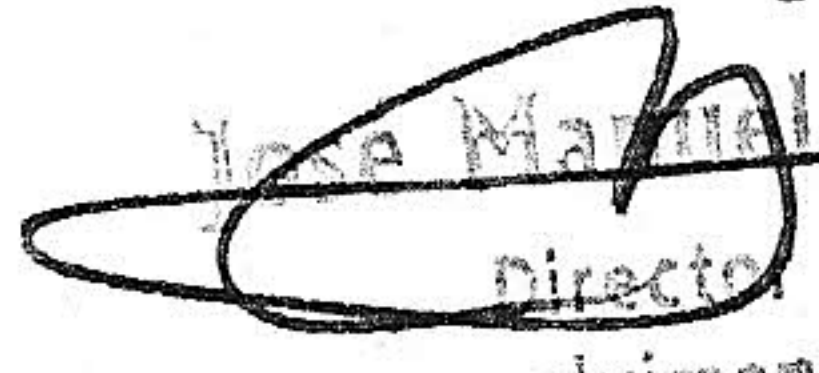
/lcm

Anexo 4 – pedido de autorização à Câmara Municipal de Coimbra

SED 28168/08

Autorizo, em
prévio conhecimento
dos Ex.ºs. Srs. Presidentes do
Conselho Executivo do
Agrupamento de Escolas.

Ex.mo Senhor
Director Municipal de Desenvolvimento Humano e Social
da Câmara Municipal de Coimbra
Rua Olímpio Nicolau Rui Fernandes, 2º Piso
3000-303 COIMBRA


Dora Margarida Pires de Jesus Simões
Directora Municipal de Desenvolvimento Humano e Social
2008

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de questionário aos professores das Actividades de Enriquecimento Curricular das escolas da rede pública do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Município de Coimbra

Dora Margarida Pires de Jesus Simões e Paulo Jorge Rodrigues da Costa Santos, mestrandos em Ciências da Educação, área de especialização em Psicologia da Educação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, vêm, no contexto das suas dissertações de Mestrado, solicitar a V. Ex.ª se digne:

1. autorizar a aplicação do questionário, em anexo, aos professores das Actividades de Enriquecimento Curricular, nas escolas em que a Câmara Municipal de Coimbra é entidade executora;
2. facultar os dados estatísticos de que o Município disponha relativamente à frequência pelos alunos, por estabelecimento de ensino e ano de escolaridade, daquelas actividades.

Mais acrescentam que a Comissão Nacional de Protecção de Dados deu já a necessária autorização à realização do estudo, conforme documento anexo.

Tendo em atenção as alterações decorrentes do Processo de Bolonha nos mestrados em Ciências da Educação e considerando que a especialização em Psicologia da Educação foi extinta, solicitamos a compreensão de V. Ex.ª para que a autorização à aplicação do questionário referido possa ser dada com a maior brevidade possível.

Agradecendo desde já a atenção dispensada, subscrevemo-nos com os nossos melhores cumprimentos,

Coimbra, 12 de Maio de 2008


Dora Margarida Pires de Jesus Simões

Paulo Jorge Rodrigues da Costa Santos

**Anexo 5 – pedido de autorização ao Centro de Apoio Social de
Pais e Amigos da Escola n.º 10**

Ex.ma Senhora

Maria Emília Bigotte de Almeida

CASPAE 10
Praça de Ceuta, 4
3030-047 COIMBRA

Assunto: *Pedido de autorização para aplicação de questionário aos professores das Actividades de Enriquecimento Curricular das escolas da rede pública do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Município de Coimbra*

Dora Margarida Pires de Jesus Simões e Paulo Jorge Rodrigues da Costa Santos, mestrandos em Ciências da Educação, área de especialização em Psicologia da Educação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, vêm, no contexto das suas dissertações de Mestrado, solicitar a V. Ex.^a se digne autorizar a aplicação do questionário, em anexo, aos professores das Actividades de Enriquecimento Curricular, nas escolas em que o Centro de Apoio Social de Pais e Amigos da Escola N.º 10 é entidade executora;

Mais acrescentam que a Comissão Nacional de Protecção de Dados deu já a necessária autorização à realização do estudo, conforme documento anexo.

Tendo em atenção as alterações decorrentes do Processo de Bolonha nos mestrados em Ciências da Educação e considerando que a especialização em Psicologia da Educação foi extinta, solicitamos a compreensão de V. Ex.^a para que a autorização à aplicação do questionário referido possa ser dada com a maior brevidade possível.

Agradecendo desde já a atenção dispensada, subscrevemo-nos com os nossos melhores cumprimentos,

Coimbra, 15 de Maio de 2008



Dora Margarida Pires de Jesus Simões



Paulo Jorge Rodrigues da Costa Santos

**Anexo 6 – pedido de autorização aos pais e encarregados de
educação**

Ex.mo(a) Senhor(a)

Encarregado(a) de Educação

Dora Margarida Pires de Jesus Simões e Paulo Jorge Rodrigues da Costa Santos, mestrandos em Ciências da Educação, área de especialização em Psicologia da Educação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, vêm solicitar a V. Ex.ª se digne autorizar a participação do(a) seu(ua) educando(a) numa investigação que se encontram a realizar relativamente às Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Esta participação consiste no preenchimento anónimo de uma escala de satisfação, decorrendo esta actividade na escola.

Mais solicitam que preencham o Questionário de Conner revisto (para pais), em anexo.

Agradecendo desde já a atenção dispensada, subscrevemo-nos com os nossos melhores cumprimentos,

Coimbra, 19 de Maio de 2008



Dora Margarida Pires de Jesus Simões



Paulo Jorge Rodrigues da Costa Santos



Declaração

Eu, _____, encarregado(a) de educação do(a) aluno(a) _____, declaro que autorizo a sua participação na investigação em curso sobre as Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º ciclo do ensino básico, através do preenchimento de uma escala de satisfação.

_____, ____ de _____ de 2008

**Anexo 7 – pedidos de autorização aos Conselhos Executivos dos
Agrupamentos de Escolas**

Aos

Presidentes dos Conselhos Executivos dos
Agrupamento de Escolas de:
Ceira, Dr^a Maria Alice Gouveia, Eugénio de
Castro, Inês de Castro, Martim de Freitas,
Pedrulha, S. Silvestre, Silva Gaio e Taveiro

Assunto: *Pedido de autorização para realização de estudos subordinados ao tema “As Actividades de Enriquecimento Curricular implementadas nas escolas da rede pública do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Município de Coimbra”.*

Dora Margarida Pires de Jesus Simões e Paulo Jorge Rodrigues da Costa Santos,

mestrandos em Ciências da Educação, área de especialização em Psicologia da Educação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, vêm solicitar a V. Ex.^a se digne autorizar a aplicação dos seguintes instrumentos de recolha de dados, no contexto das suas dissertações de Mestrado:

- escala de satisfação dos alunos relativamente às AEC;
- questionário aos professores das AEC;
- questionário aos professores titulares de turma;
- questionário de Connors-28 para professores;
- questionário de Conner revisto (para pais).

A investigação que pretendem realizar tem como objectivo estudar as relações entre a frequência das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo e o desempenho escolar, por um lado, comportamentos e atitudes, por outro, dos alunos do 1.º ao 4.º ano de escolaridade das escolas da rede pública do Município de Coimbra.

Os dados recolhidos serão anónimos – apenas um código permitirá cruzar a informação obtida junto dos professores titulares de turma e dos alunos. No final da investigação, e após a defesa das teses, todos os dados recolhidos serão destruídos. Nenhum deles implica respostas de desenvolvimento, susceptíveis de identificar os alunos.

Em relação ao procedimento a utilizar, os instrumentos, à excepção do Questionário de Conner revisto para pais, que será entregue aos seus educandos e preenchido em casa, serão apresentados pelos autores do estudo, tanto aos professores como aos alunos.

Tendo em atenção as alterações decorrentes do Processo de Bolonha nos mestrados em Ciências da Educação e considerando que a especialização em Psicologia da Educação foi extinta, solicitamos a compreensão de V. Ex.^a para que a autorização necessária à realização deste estudo e à aplicação dos instrumentos referidos possa ser dada com a maior brevidade possível.

Mais informam que, conforme documentos anexos, obtiveram a necessária autorização da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e da Comissão Nacional de Protecção de Dados.

Agradecendo desde já a atenção dispensada, subscrevemo-nos com os nossos melhores cumprimentos,

Coimbra, 12 de Maio de 2008

Dora Margarida Pires de Jesus Simões

Paulo Jorge Rodrigues da Costa Santos

Anexo 8 – questionário aos professores titulares de turma |

N.º

Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Este questionário insere-se no âmbito de duas dissertações de mestrado em Ciências da Educação, área de especialização de Psicologia da Educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, tendo como tema as Actividades de Enriquecimento Curricular implementadas nas escolas da rede pública do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Com ele pretendemos caracterizá-las ao nível da sua implementação no Município de Coimbra, particularmente no que respeita às metodologias empregues, aos espaços onde decorrem, aos conteúdos trabalhados, à sua articulação com as áreas curriculares e à caracterização socioeconómica e sociodemográfica dos alunos.

Os dados recolhidos são anónimos e destinam-se apenas a fins académicos.

A sua colaboração é muito importante para a realização deste estudo.

Coimbra - 2008

Dora Simões e Paulo Santos

Questionário aos professores titulares de turma

Responda a cada questão colocada da forma mais correcta possível.

1. Caracterização do estabelecimento de ensino

1.1 Estabelecimento de Ensino:

1.2 Ano de escolaridade que lecciona:

1.º ano

2.º ano

3.º ano

4.º ano

1.3 Horário de funcionamento da turma que o(a) aluno(a) frequenta:

Normal

Desdobramento

Normal com flexibilização

2. Caracterização socioeconómica e sociodemográfica do aluno

2.1 Idade do aluno:

2.2 Sexo: F M

2.3 Vive com os Pais? Sim Não

Se Não, o aluno habita com

2.4 Habilitações Literárias:

Pai

Mãe

Encarregado de Educação, se não for um dos pais

2.5 Profissão:

Pai

Mãe

Encarregado de Educação, se não for um dos pais

2.6 O aluno frequenta as actividades de enriquecimento curricular? Sim Não

Se **NÃO**, frequenta outras actividades fora da escola? Sim Não

Se **SIM**, quais:

1.

2.

3.

4.

3. Desempenho escolar do aluno

3.1 Como avalio o desempenho escolar do aluno

	Não Satisfaz	Satisfaz Pouco	Satisfaz	Bom	Muito Bom
3.1.1 na área curricular disciplinar de Estudo do Meio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1.2 na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1.3 na área curricular disciplinar de Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1.4 no domínio das Expressões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2 Apoios pedagógicos

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
3.2.1 O aluno revela dificuldades de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2.2 O aluno tem apoio individualizado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.3 Comportamentos e Atitudes do aluno

3.3.1 Sinto o aluno cansado por frequentar as AEC.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

		Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
3.3.2	O aluno manifesta-se positivamente em relação às AEC.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3.3	O aluno revela interesse por uma actividade específica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3.4	O aluno manifesta descontentamento relativamente ao número de horas que passa na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Metodologias e conteúdos

4.1	Contacto com os professores das AEC.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2	Oriento pedagogicamente os professores das AEC.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3	Existe continuidade pedagógica entre as actividades curriculares e as AEC.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4	Reúno com os professores das AEC.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Questionário para Professores (Conners-28)

Instruções: Seguem-se algumas descrições de comportamento dos alunos. Leia atentamente cada frase e marque uma cruz:

- no quadradinho da coluna "Aplica-se muito" se o aluno o apresenta muitas vezes;
- no quadradinho da coluna "Aplica-se bastante" se o aluno o apresenta bastantes vezes;
- no quadradinho da coluna "Aplica-se um pouco" se o aluno o apresenta poucas vezes;
- no quadradinho da coluna "Não se aplica nada" se o aluno não apresenta esse comportamento.

		Nada	Um pouco	Bastante	Muito
1.	Irrequieto(a), no sentido de estar sempre a torcer-se	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Faz barulho despropositado quando não devia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Tem de se lhe fazer imediatamente a vontade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Arma-se em esperto(a), é insolente e atrevido(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Comportamento caprichoso e imprevisível	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Nada	Um pouco	Bastante	Muito
6.	Demasiado sensível às críticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Distrai-se facilmente e tem problemas de concentração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Perturba as outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Sonha acordado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Faz beicinho e amua com facilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Mudanças de humor rápidas e acentuadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Embirrento(a) e conflituoso(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Atitude de submissão para com a autoridade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Sem sossego, sempre de pé a mexer-se	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Nervoso(a) e impulsivo(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Exige demasiado a atenção do(a) professor(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Parece não ser aceite pelo grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Deixa-se facilmente levar pelas outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Não sabe perder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Não parece ter qualidades de chefia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Não consegue acabar o que começa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Infantil e imaturo(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Nega os seus erros ou culpa os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Não se dá bem com as outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Não colabora com os colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Renuncia facilmente a fazer mais esforços	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Não coopera com o(a) professor(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Dificuldades na aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Há quanto tempo pensa que a criança apresenta os problemas assinalados?

Obrigado pela sua colaboração!

Anexo 9 – questionário aos alunos |

N.º

Olá! Gostaríamos que lesse e desse a tua opinião em relação às actividades que fazes na tua escola.



A tua colaboração é **MUITO IMPORTANTE!**

1. Ano de escolaridade: 1.º ano 2.º ano 3.º ano 4.º ano

2. Sexo: 2.1 Feminino 2.2 Masculino

3. Idade:

4. Repara nos exemplos:

Se **gostas muito** de brincar com os teus amigos no recreio, coloca a **X** no quadrado do boneco "Gosto muito".






	Detesto	Não gosto	Assim assim	Gosto	Gosto muito
Brincar com os meus amigos no recreio.	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input checked="" type="checkbox"/>
































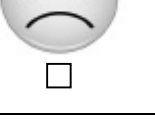



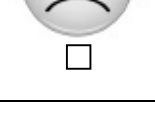




Se **não gostas** de brincar com os teus amigos no recreio, coloca a **X** no quadrado do boneco "Não gosto".


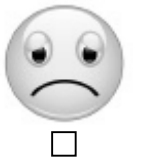
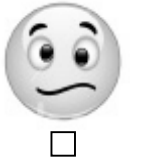
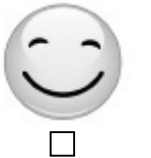
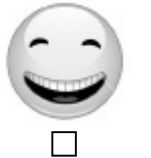

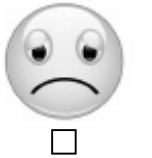
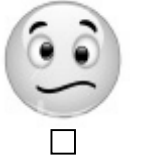
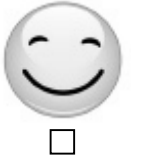
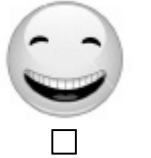


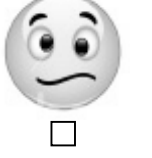



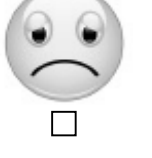
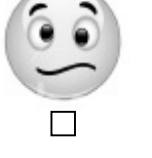
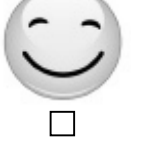
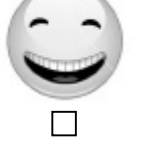
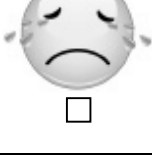
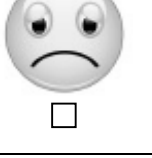
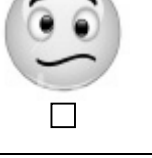
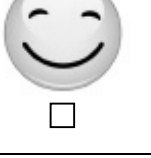
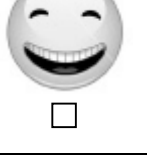
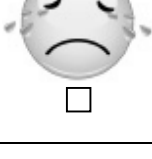
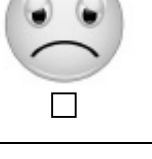
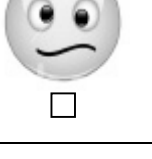

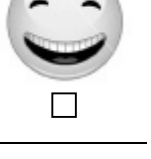
	Detesto	Não gosto	Assim assim	Gosto	Gosto muito
Brincar com os meus amigos no recreio.	 <input type="checkbox"/>	 <input checked="" type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>

E agora responde em relação a:







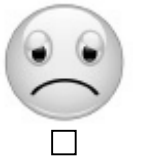
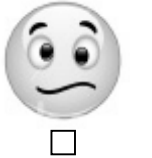
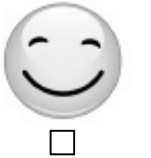
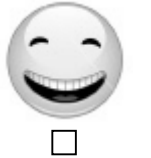
	Detesto	Não gosto	Assim assim	Gosto	Gosto muito
4.1 Inglês.	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>

	Detesto	Não gosto	Assim assim	Gosto	Gosto muito
4.2 Actividade Física e Desportiva.	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>

	Detesto	Não gosto	Assim assim	Gosto	Gosto muito
4.3 Apoio ao Estudo.	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
4.4 Música.	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
4.5 Professor(a) de Inglês das AEC.	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
4.6 Professor(a) de Educação Física das AEC.	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
4.7 Professor(a) de Música das AEC.	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
4.8 Professor(a) do Apoio ao Estudo.	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
4.9 Passar o dia todo na minha escola.	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
4.10 Trabalho que faço com o(a) professor(a) de Inglês.	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>

	Detesto	Não gosto	Assim assim	Gosto	Gosto muito
4.11 Trabalho que faço com o(a) professor(a) de Música.	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
4.12 Trabalho que faço com o(a) professor(a) de Educação Física.	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
4.13 Trabalho que faço com o(a) professor(a) de Apoio ao Estudo.	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
4.14 Trabalho que faço com o(a) meu(minha) professor(a) em Estudo do Meio.	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
4.15 Trabalho que faço com o(a) meu(minha) professor(a) em Língua Portuguesa.	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
4.16 Trabalho que faço com o(a) meu(minha) professor(a) em Matemática.	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>

5. Quantas vezes...

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
5.1 Gosto das actividades que me pedem para fazer na escola.	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
5.2 Sinto-me com energia em todas as actividades na escola.	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>

Nunca

Poucas vezes

Algumas
vezes

Muitas vezes

Sempre

5.3 Na minha escola deixam-me
fazer actividades de que gosto.



6. Que outras actividades gostarias de ter na escola?

Mais nenhuma

Informática

Ciência Divertida

Futebol

Ballet

Outras

Outras! Quais?

7. Frequentas outras actividades fora da escola?

Sim Não

7.1 Se SIM, quais?

Andebol

Ginástica rítmica

Ballet

Inglês

Basquetebol

Judo

Natação

Karaté

Futebol

Música

Ginástica acrobática

Ciência Divertida

Informática

Expressão plástica/pintura

Expressão dramática/teatro

Outras

Outras! Quais?

7.2 Preferias ter as actividades que indicaste na tua escola?

Sim

Não

7.3 Quanto tempo brincas por dia?

Até 30 min

Até 1h

Até 2h

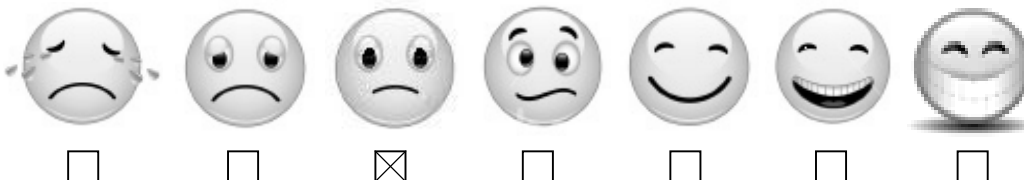
Mais de 2h

Agora, com este jogo, gostávamos de saber **como te sentes durante as actividades de enriquecimento curricular que frequentas na escola.** Pensa um bocadinho e **indica qual dos bonecos diz melhor como te sentes, colocando uma X no quadradinho que está por baixo.**

Repara nestes exemplos:

Se a água do banho estivesse apenas um **pouco fria**, assinalavas desta forma:

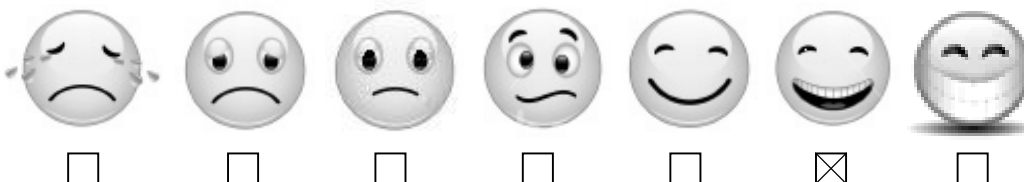
fria



quente

Se a água do banho estivesse **quente**, mas sem ser muito, assinalavas desta forma:

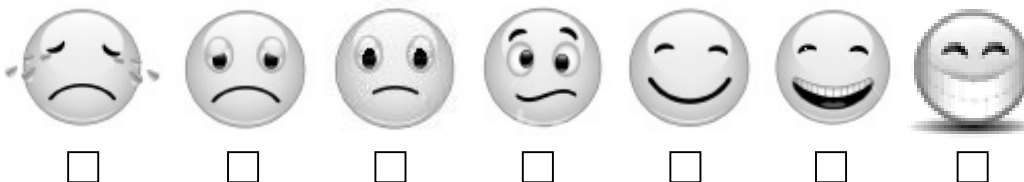
fria



quente

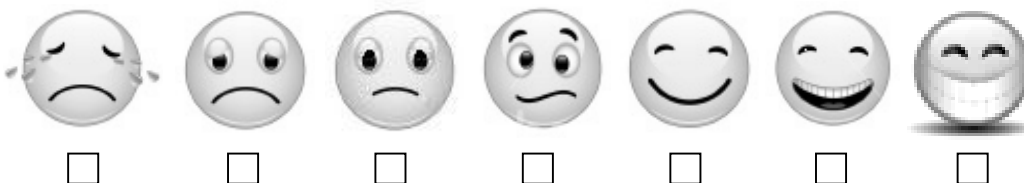
Durante as actividades de enriquecimento curricular na escola sinto-me:

triste



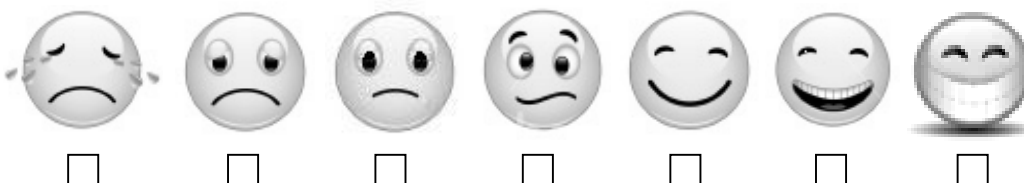
alegre

mal-
-disposto



bem-
-disposto

distraído



atento

aborrecido



interessado

nervoso



calmo

cansado



com energia

irrequieto



sossegado

insatisfeito



satisfeito

Obrigada pela tua ajuda!!!



Anexo 10 – questionário aos pais/encarregados de educação |

N.º

Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Este questionário insere-se no âmbito de duas dissertações de mestrado em Ciências da Educação, área de especialização de Psicologia da Educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, tendo como tema as Actividades de Enriquecimento Curricular implementadas nas escolas da rede pública do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Com aqueles trabalhos pretendemos caracterizá-las ao nível da sua implementação no Município de Coimbra, particularmente no que respeita às relações entre a frequência, pelos alunos do 1.º ao 4.º ano de escolaridade das escolas da rede pública do Município de Coimbra, das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo e o seu desempenho escolar, comportamentos e atitudes.

Os dados recolhidos são anónimos e destinam-se apenas a fins académicos.

A sua colaboração é muito importante para a realização deste estudo.

Coimbra - 2008

Dora Simões e Paulo Santos

Adaptação do Questionário de Conner revisto (para pais)

Estabelecimento de Ensino

Idade: Sexo: M F Ano de escolaridade: 1º ano 2º ano 3º ano 4º ano

O aluno frequenta as actividades de enriquecimento curricular? Sim Não

Se **NÃO**, frequenta outras actividades fora da escola? Sim Não

Leia cada item cuidadosamente e decida quanto é que pensa que o seu filho é afectado por estes problemas. Ponha uma **X** no quadrado que pensa corresponder ao comportamento do seu filho no presente momento.

		0 Nunca	1 Raramente	2 Frequentemente	3 Excessivamente
1.	Sempre a mexer com as mãos (mexe no cabelo, roupa, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Mal-educado com adultos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Dificuldade em fazer e conservar amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Reage antes de pensar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		0 Nunca	1 Raramente	2 Frequentemente	3 Excessivamente
5.	Quer comandar tudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Chupa ou rói (dedos, unhas, roupa, cobertores)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Chora com facilidade e frequentemente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Irritável	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Parece que anda na "Lua"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Dificuldade a aprender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Irrequieto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Medroso (de novas situações, novas pessoas, locais, ir para a escola)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Impaciente, sempre de pé e pronto para andar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Destrói tudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Mente ou conta histórias que não são verdadeiras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Tímido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Arranja mais problemas do que os da mesma idade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Fala diferentemente de outros da mesma idade (gaguez, fala de mimo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Nega erros e culpa os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Cria conflitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Faz beicinho e amua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Rouba	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Desobedece ou obedece contrariado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Preocupa mais do que os outros (quando está só ou doente)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Incapaz de terminar as coisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Ofende-se com facilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Ameaça os outros (rufia)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Incapaz de parar uma atitude repetitiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		0 Nunca	1 Raramente	2 Frequentemente	3 Excessivamente
29.	Cruel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Infantil ou imaturo (quer ajuda de que não deveria necessitar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	Distrai-se com facilidade e não se concentra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Dores de cabeça	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Mudanças rápidas de humor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Não gosta nem cumpre obrigações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Luta constantemente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Não se dá bem com irmãos e irmãs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Desiste das tarefas à mínima dificuldade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Perturba as outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Criança infeliz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Dificuldades com alimentação (pouco apetite, levanta-se entre colheradas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Dores de estômago	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Dificuldades com o sono (custa a adormecer, acorda muito cedo, levanta-se de noite)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Outras dores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Vômitos ou enjoos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Sente-se posto de parte, na família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Gabarolas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47.	Deixa-se influenciar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48.	Problemas intestinais (obstipação, diarreia frequente, hábitos irregulares)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrigado pela sua colaboração!

**Anexo 11 – questionário aos professores das actividades de
enriquecimento curricular**

N.º

Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Este questionário insere-se no âmbito de duas dissertações de mestrado em Ciências da Educação, área de especialização de Psicologia da Educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, tendo como tema as Actividades de Enriquecimento Curricular implementadas nas escolas da rede pública do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Com ele pretendemos caracterizá-las ao nível da sua implementação no Município de Coimbra, particularmente no que respeita às metodologias empregues, aos espaços onde decorrem, aos conteúdos trabalhados e à sua articulação com as áreas curriculares.

Os dados recolhidos são anónimos e destinam-se apenas a fins académicos.

A sua colaboração é muito importante para a realização deste estudo.

Coimbra - 2008

Dora Simões e Paulo Santos

Questionário aos professores das Actividades de Enriquecimento Curricular

Responda a cada questão colocada da forma mais correcta possível.

1. Caracterização e trabalho desenvolvido pelo docente

1.1 Idade: 1.2 Sexo: M F

1.3 Actividade leccionada:

1.4 Entidade que a coordena:

1.5 N.º de escolas em que trabalha:

1.6 N.º de turmas por ano de escolaridade:

1.6.1 1.º ano 1.6.2 2.º ano 1.6.3 3.º ano 1.6.4 4.º ano

1.7 Tem formação académica na área que lecciona? Sim Não

1.7.1 Se **SIM**, qual.

Bacharelato Licenciatura Mestrado Outra

1.7.1.1 Se outra, especifique:

2.1 Condições físicas e materiais

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
2.1.1 A actividade decorre dentro da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.2 O espaço físico destinado ao desenvolvimento da actividade é adequado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.3 O mobiliário existente é adequado às necessidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.4 É possível reorganizar o espaço de acordo com o tipo de actividade a desenvolver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.2 Organização, metodologias e conteúdos

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
2.2.1 As turmas são constituídas por alunos pertencentes ao mesmo ano de escolaridade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.2 As AEC implicam a flexibilização do horário normal de funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.3 Preparo as actividades a desenvolver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.4 Recebo orientações metodológicas da entidade que organiza as AEC.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.5 Reúno com o(a) coordenador(a) da actividade que lecciono.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.6 Recebo orientações sobre os conteúdos a trabalhar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.7 Articulo as actividades com o professor titular de turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.8 Utilizo materiais e/ou outro tipo de equipamentos de apoio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.9 São-me fornecidos os materiais e/ou outro tipo de equipamento de que necessito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.10 Desenvolvo actividades de carácter lúdico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
2.2.11 Desenvolvo actividades de grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.12 Avalio o desempenho dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.13 Os alunos realizam testes e/ou provas escritas/orais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.14 Os alunos realizam trabalhos escritos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.15 Obtenho <i>feedback</i> por parte do professor titular de turma relativamente à forma como desenvolvo pedagogicamente as minhas actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.16 Obtenho <i>feedback</i> por parte dos encarregados de educação relativamente à forma como desenvolvo pedagogicamente as minhas actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.3 Os alunos e as AEC

2.3.1. Sinto os alunos receptivos às actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.2 Os alunos parecem-me cansados durante e/ou após as actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.3 Sinto a turma agitada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.4 Os alunos sugerem outras actividades para além das que proponho/apresento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.5 Sinto que o meu trabalho produz nos alunos os resultados esperados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.6 Deparo-me com problemas de ordem disciplinar durante as actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrigado pela sua colaboração!

