

# **Políticas Educativas: escola(rização) e desempenho escolar**

**Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º CEB**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação,  
área de Especialização em Psicologia da Educação,  
apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da  
Educação da Universidade de Coimbra e realizada  
sob a orientação das Professoras Doutoradas  
Albertina Lima Oliveira e Ana Maria Magalhães  
Teixeira de Seixas.

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra  
Dora Margarida Pires de Jesus Simões  
Coimbra – 2009

*capa: logótipo da empresa Frequência Mágica Lda.,  
utilizado sob autorização*

**“Porque todas as pessoas crescidas já foram crianças.  
(Há é poucas que se lembrem).”  
(Saint-Exupéry, 2001, p. 7)**









## Agradecimentos

Terminada mais uma etapa, gostaria de agradecer a todos os que, directa e indirectamente, me apoiaram e contribuíram para a concretização deste projecto:

- às Professoras Doutoradas Albertina Lima Oliveira e Ana Maria Magalhães Teixeira de Seixas, pela competência científica e acompanhamento do trabalho, pela disponibilidade e generosidade reveladas, assim como pelas críticas, correcções e sugestões relevantes feitas durante a orientação;
- aos colegas de mestrado, pela amizade que sempre demonstraram;
- à Câmara Municipal de Coimbra, pela disponibilidade e pelos dados facultados;
- aos agrupamentos de escolas do Município de Coimbra, professores, alunos e pais e encarregados de educação, que tornaram possível a concretização deste estudo;
- à minha família, em particular ao meu marido Joel, às minhas filhas Rute e Joana, pela compreensão que sempre manifestaram, apesar da falta de atenção e ausências;
- aos meus amigos e colegas pelo apoio e incentivo incondicional, em especial ao Paulo Santos, pelas oportunas manifestações de companheirismo e de encorajamento, pelas inúmeras trocas de impressões, correcções e comentários ao trabalho.





# Índice

|                         |   |
|-------------------------|---|
| <b>INTRODUÇÃO</b> ..... | I |
|-------------------------|---|

## **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **TERRITORIALIZAÇÃO E MUNICIPALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO**

|  |    |
|--|----|
| 1. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO .....  | 5  |
| 1.1. Lei de Bases e descentralização .....   | 5  |
| 1.2. Territorialização, municipalização e regulação das Políticas Educativas .....   | 7  |
| 2. (RE)ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO PROGRAMA DO 1.º CEB .....                           | 10 |
| 3. ESCOLA A TEMPO INTEIRO .....  | 14 |
| 3.1. As Actividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico ..... | 14 |
| 3.2. Um olhar sobre as AEC .....   | 18 |
| 3.3. A importância do lazer e do tempo livre .....                                   | 20 |
| 3.4. Educação formal, não formal e informal .....                                    | 22 |
| 3.5. Actividades de Enriquecimento Curricular /Actividades Extra-Ecolares .....      | 25 |

## **CAPÍTULO II**

### **A ESCOLA (RIZAÇÃO) A TEMPO INTEIRO: POSSÍVEIS EFEITOS NO DESEMPENHO ESCOLAR**

|  |    |
|--|----|
| 1. DESEMPENHO ESCOLAR: CONCEITO .....                            | 31 |
| 2. FACTORES QUE CONCORREM PARA O DESEMPENHO .....                | 33 |
| 2.1. Factores relativos aos alunos .....                         | 33 |
| 2.2. Factores relativos à família: estatuto socioeconómico ..... | 34 |
| 2.3. Factores relativos à escola .....                           | 37 |
| 2.4. Medidas de promoção ao desempenho escolar .....             | 40 |
| 3. ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES E DESEMPENHO ESCOLAR .....      | 41 |

## **ESTUDO EMPÍRICO**

### **CAPÍTULO III**

#### **ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO EMPÍRICO**

|  |    |
|--|----|
| 1. ENQUADRAMENTO DA INVESTIGAÇÃO ..... | 53 |
| 1.1. Delimitação do problema .....     | 53 |
| 1.2. Objectivos da investigação .....  | 54 |
| 1.3. Hipóteses .....                   | 54 |

|      |   |    |
|------|---|----|
| 2.   | METODOLOGIA .....                               | 57 |
| 2.1. | Plano de investigação .....                     | 57 |
| 2.2. | Amostra .....                                   | 58 |
| 2.3. | Caracterização sociodemográfica da amostra..... | 60 |
| 2.4. | Instrumentos .....                              | 65 |
| 2.5. | Procedimentos .....                             | 68 |

## **CAPÍTULO IV**

### **APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS**

|      |  |    |
|------|--|----|
| 1.   | ANÁLISE PRELIMINAR DOS DADOS .....                   | 73 |
| 2.   | ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS.....                        | 74 |
| 2.1. | Desempenho, dificuldades e apoios dos alunos.....    | 74 |
| 2.2. | Percepções dos alunos, face à escola e às AEC .....  | 77 |
| 2.3. | Implementação das AEC.....                           | 82 |
| 3.   | ESTATÍSTICAS INFERENCIAIS: TESTE DAS HIPÓTESES. .... | 89 |

## **CAPÍTULO V**

### **DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

|    |  |     |
|----|--|-----|
| 1. | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....              | 99  |
| 2. | APRECIÇÃO CRÍTICA DO ESTUDO EMPÍRICO ..... | 103 |
| 3. | RECOMENDAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS.....    | 104 |

|                        |            |
|------------------------|------------|
| <b>CONCLUSÃO .....</b> | <b>107</b> |
|------------------------|------------|

|                          |            |
|--------------------------|------------|
| <b>BIBLIOGRAFIA.....</b> | <b>109</b> |
|--------------------------|------------|

## **ANEXOS**

**ANEXO 1** – PEDIDOS DE AUTORIZAÇÃO À DIRECÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENT CURRICULAR

**ANEXO 2** – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À COMISSÃO NACIONAL DE PROTECÇÃO DE DADOS

**ANEXO 3** – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CENTRO

**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 10

**ANEXO 6** – PEDIDOS DE AUTORIZAÇÃO AOS CONSELHOS EXECUTIVOS DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS

**ANEXO 7** – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

**ANEXO 8** – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES TITULARES DE TURMA

**ANEXO 9** – QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

**ANEXO 10** – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DAS ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

## Índice de tabelas

|  |    |
|--|----|
| TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS POR ESTABELECIMENTO DE ENSINO E ANO DE ESCOLARIDADE .....  | 61 |
| TABELA 2 - SÍNTESE DAS ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS, RELATIVAS AOS PRINCIPAIS INSTRUMENTOS .....   | 76 |
| TABELA 3 - QUADRO SÍNTESE DAS ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DOS ITENS 3.2.1 E 3.2.2 DO QUESTIONÁRIO DOS<br>PROFESSORES TITULARES DE TURMA E DOS ITENS 4.9 E 4.14 A 5.3 DO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS ..... | 79 |
| TABELA 4 - TABELA SÍNTESE DOS RESULTADOS PRINCIPAIS DO TESTE T DE STUDENT PARA AMOSTRAS INDEPENDENTES.   | 93 |
| TABELA 5 - QUADRO SÍNTESE DOS RESULTADOS (TESTE T DE STUDENT PARA AMOSTRAS INDEPENDENTES) PARA<br>VARIÁVEIS ADICIONAIS EM ANÁLISE .....  | 95 |
| TABELA 6 - QUADRO SÍNTESE DE RESULTADOS (TESTE QUI-QUADRADO) PARA OS ITENS EM ANÁLISE .....  | 96 |

## 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 .....  | 62 |
| 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 .....   | 63 |
| GRÁFICO 5 - DISTRIBUIÇÃO POR GRUPO PROFISSIONAL DAS MÃES E POR FREQUÊNCIA OU NÃO DAS AEC .....  | 64 |
| GRÁFICO 6 - DISTRIBUIÇÃO POR GRUPO PROFISSIONAL DOS PAIS E POR FREQUÊNCIA OU NÃO DAS AEC.....   | 65 |
| GRÁFICO 7 - FREQUÊNCIA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, POR ALUNO, EM FUNÇÃO DA PERCEPÇÃO DO<br>PROFESSOR E FREQUÊNCIA OU NÃO DAS AEC..... | 77 |
| GRÁFICO 8 - FREQUÊNCIA DO APOIO INDIVIDUALIZADO, POR ALUNO, NA PERCEPÇÃO DO PROFESSOR E POR FREQUÊNCIA<br>OU NÃO DAS AEC .....              | 77 |
| 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<br>DO PROFESSOR .....                  | 80 |
| GRÁFICO 13 - FREQUÊNCIA COM QUE É MANIFESTADO DESCONTENTAMENTO PELAS HORAS PASSADAS NA ESCOLA, NA<br>ÓPTICA DOS PROFESSORES .....           | 81 |

|   |    |
|---|----|
| GRÁFICO 14 - PERCEÇÃO DO TEMPO DIÁRIO DISPONÍVEL PARA BRINCAR, NA ÓPTICA DOS ALUNOS E POR FREQUÊNCIA<br>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 .....  | 84 |
| GRÁFICO 18 - POSSIBILIDADE DE REORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO .....   | 84 |
| GRÁFICO 19 - TURMAS CONSTITUÍDAS SÓ POR UM ANO DE ESCOLARIDADE .....  | 85 |
| GRÁFICO 20 - HORÁRIO FLEXÍVEL DAS ACTIVIDADES LECTIVAS .....  | 85 |
| GRÁFICO 21 - PREPARAÇÃO E ORIENTAÇÕES DE ACTIVIDADES .....  | 86 |
| GRÁFICO 22 - ARTICULAÇÃO COMPONENTE LECTIVA - AEC .....   | 87 |
| GRÁFICO 23 - MATERIAIS E ACTIVIDADES .....  | 87 |

## Resumo

O presente estudo, realizado no âmbito de uma dissertação de Mestrado, teve como principal objectivo investigar possíveis associações entre a frequência das actividades de enriquecimento curricular do 1.º ciclo do ensino básico (AEC), implementadas pelo Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho, e o desempenho escolar alcançado pelos alunos, nas escolas da rede pública do Município de Coimbra.

Para tal, desenhou-se uma investigação quantitativa, do tipo comparativo-causal (*ex post facto*), com a constituição de uma amostra de dois grupos independentes, com igual número de alunos dos quatro anos de escolaridade.

Esta era constituída por um total de 200 sujeitos, com idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos, distribuídos por onze escolas do concelho, pertencentes a 5 dos 9 agrupamentos existentes.

As hipóteses principais foram testadas com recurso à comparação de médias (teste t de student para grupos independentes).

Os resultados obtidos permitiram estabelecer associações entre a frequência das AEC e um menor desempenho escolar, numa avaliação global e nas áreas curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, ao contrário da área de Expressões. A mesma associação não foi possível estabelecer entre a frequência das AEC dentro do espaço escolar e fora dele, ainda que para o primeiro caso as médias obtidas fossem inferiores.

## Abstract

This study, carried out on the scope of a master thesis, considered as its main goal the research for possible relationships between the frequency of curricular enrichment activities of elementary school and academic performance, accomplish by students of Coimbra's public schools.

Thus, we design a quantitative causal-comparative research (*ex post facto*), with a sample composed by two independent groups, with equal number of students from the first to the fourth grade.

The sample was composed by an amount of 200 pupils, with ages ranging from 6 to 11 years old, distributed through 11 schools of the municipality, belonging to 5 of the 9 groupings of schools, with that school grades.

The main hypotheses were tested by comparing means (independent-samples T test). The results allowed us to establish significant positive relationships between the frequency of those activities and a lower academic performance, either in a global evaluation or in some curricular areas such as portuguese, maths and environmental studies, in contrast with expression's area. The same relationship wasn't established between the frequencies of the same activities, at or out of school, in spite of lower means obtained by the students that remain at school.

## Resumé

La présente étude, effectuée a partir d'une mémoire de maîtrise, avait comme principal objectif d'étudier les possibles associations entre la fréquence des activités d'enrichissement curriculaire du 1er cycle d'enseignement de base, mis en œuvre par la loi n° 12591/2006, du 16 juin, et les résultats scolaires obtenus par les élèves qui fréquentent les écoles publiques de la municipalité de Coimbra.

Pour cela, a été établie une estimation quantitative, comparative-type -causal (ex post facto) avec la formation d'un échantillon de deux groupes indépendants, avec un nombre égal d'étudiants provenant de quatre années de scolarité.

L'échantillon comprenait 200 sujets, âgés entre 6 et 11 ans, répartis dans onze écoles de la commune, appartenant à 5 sur 9 pôles existants à ce niveau d'enseignement.

Les principales hypothèses ont été testées en utilisant la comparaison de moyenne (test t de Student pour groupes indépendants), après avoir été préalablement vérifié les hypothèses de la même - variances égales et la distribution. Les résultats obtenus ont permis de créer des associations entre la fréquence de l'AEC et d'une faible performance scolaire, une évaluation globale et les domaines du curriculum de langue portugaise, en mathématiques et en études environnementales, à la différence des expressions domaine.

La même association ne pouvait être établie entre la fréquence de l'AEC au sein de l'école et en dehors d'elle, bien que pour le premier cas, les moyennes étaient les plus faibles.

## INTRODUÇÃO

O programa de generalização do ensino do inglês nos 3º e 4º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico, vulgarmente designado por Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), implementado no ano lectivo 2006/2007, por força do Despacho n.º 12591/2006 (2.ª série), de 16 de Junho, e destinado a todas as escolas do 1º ciclo do ensino básico da rede pública, veio alterar a anterior configuração de funcionamento daqueles estabelecimentos de ensino.

De cunho essencialmente social e político, pretende criar-se, com esta medida, uma Escola que responda às novas realidades sociais, “considerando [...] a urgência de adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias e a necessidade de garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 12591/2006).

Procura-se, assim, alcançar uma “escola a tempo inteiro”, garantindo a ocupação dos alunos ao longo de todo o dia, em particular dos tempos não lectivos além do horário “normal”, complementado através do fornecimento do almoço, e possibilitando, ainda, que instituições privadas e de solidariedade social se instalem nas escolas para, aí, assegurarem o apoio à família, antes do início da componente lectiva e após o término das actividades de enriquecimento curricular.

E foi com base nos pressupostos enunciados, de uma ocupação plena dos tempos livres da criança com actividades de carácter mais curricular do que lúdico, consubstanciados nos relatórios produzidos (Comissão de Acompanhamento do Programa, 2007; Confederação Nacional das Associações de Pais, 2007a; Sindicato dos Professores da Região Centro, 2007), que nos questionámos, desde o início da implementação das AEC, sobre as possíveis associações que estas, pela forma como se encontram estruturadas, terão com o desempenho escolar das crianças. Afinal, o carácter aparentemente disciplinar atribuído a três das actividades propostas – ensino do inglês, apoio ao estudo e até mesmo o ensino da música – fazia-nos antever mais Escola em detrimento dos princípios que eram preconizados no texto do diploma legal que introduziu este Programa.

A literatura consultada (e.g., Barber, Hunt, Stone, & Eccles, 2003; Broh, 2002; Beckett, 2002) aponta no sentido de as actividades extra-curriculares poderem constituir-se como uma mais-valia para a criança, se contribuírem para a promoção da socialização, da interacção entre pares e para o desenvolvimento do auto-conceito e da auto-estima. No entanto, acrescenta-se, verificam-se melhores resultados académicos na participação em actividades de índole física e desportiva e de carácter lúdico, de frequência livre (Freire, 1989).

Por outro lado, importa não esquecer que, nos últimos anos, o desempenho dos alunos de todos os níveis de ensino tem sido alvo de uma atenção crescente, particularmente porque os resultados em Portugal, quando comparados com outros países, não têm sido os melhores. Os estudos do PISA são disso um bom exemplo e obrigam-nos a todos (alunos, pais, professores e, porque não dizê-lo, políticos com responsabilidades nesta área) a uma reflexão profunda. De facto, e porque é mais cómoda, a atitude comum é a de responsabilizar outros, desculpabilizando-nos a nós próprios. Não será esta, no entanto, a melhor forma de enfrentar uma situação que, pelos números daqueles estudos, constitui um problema. O sucesso escolar, pelo contrário, tem vindo a aumentar em Portugal e parece entrar em contradição com os dados anteriores.

Percebe-se, todavia, que o desempenho é cada vez menos entendido como uma simples relação entre o aluno e um conteúdo ou currículo. É, isso sim, visto como resultado de inúmeros factores, dos quais o seu bem-estar será um dos mais relevantes. Por isso, se as AEC representam uma importante modificação do carácter que assume a ocupação dos tempos dos alunos, então é muito natural que venham a ter influência sobre o seu desempenho académico.

E o nosso interesse reside exactamente aqui, nesse binómio que se estabelece entre os papéis que a Escola pretende representar: o social e o escolar, ambos educativos. É claro, para nós, que, por um lado, importa conhecer as realidades das famílias, percepcionando as suas necessidades e sabendo de antemão o papel social que este programa indubitavelmente possui, algo que, numa conjuntura economicamente desfavorável é ainda mais relevante. Por outro, no entanto, devemos intuir que esta característica positiva não pode ou sequer deve tentar camuflar uma realidade que necessita ser estudada. Como profissionais ligados à educação, conhecemos diversos programas e



concordamos que têm um papel relevante que não podemos ignorar. No entanto, avaliá-lo tendo apenas por base uma perspectiva é limitar o campo de investigação, esquecendo que, em última instância, é sobre os alunos que os seus efeitos se projectam, sendo estes parte fundamental de qualquer estudo.

Todavia, é este tipo de trabalho que tem sido elaborado, recorrendo, essencialmente, a análises descritivas de dados que, sendo importantes, não permitem uma avaliação científica, que aqui pretendemos desenvolver.

Procurando, assim, de alguma forma, completar o que tem sido feito, o nosso estudo apresenta-se em cinco capítulos que passamos a descrever.

No primeiro capítulo, faremos uma breve abordagem às políticas públicas educativas em Portugal, particularmente após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, e à reorganização curricular no 1.º ciclo do ensino básico, que lhe sucedeu. Neste âmbito, analisaremos, por um lado, o papel do Estado e a forma como a regulação por si tem sido exercida e, por outro, a territorialização e municipalização que têm descentralizado as medidas tomadas. Deste modo, contextualizaremos o aparecimento das Actividades de Enriquecimento Curricular e descreveremos o modo como são implementadas.

Apoiados na literatura, faremos, depois, uma breve incursão pelos conceitos de educação formal, não formal e informal, considerando os pressupostos que lhe estão subjacentes, enquadrando-os na noção de tempo livre e de lazer e transpondo-os para o contexto educativo, no que concerne ao tempo lectivo e não lectivo.

No segundo capítulo, explicitaremos o conceito de desempenho escolar, dentro das várias acepções que lhe estão associadas. De seguida, faremos referência a factores que o podem condicionar, salientando a ênfase conferida a alguns deles ao longo dos anos, acompanhando a evolução da escola e a sua democratização e massificação e atribuindo relevância ao papel que as dinâmicas familiares podem desempenhar. Pretendemos, desta forma, salientar a complexidade do conceito e a forma como aqueles se relacionam entre si.

O terceiro capítulo incide sobre o estudo empírico, em particular o problema que serviu de base a toda a investigação, as hipóteses sobre ele formuladas e os objectivos que lhes estão subjacentes. Depois, descreveremos o plano de investigação desenhado, a amostra, os cuidados tidos com a sua constituição e a sua caracterização socioeconómica e

demográfica. De seguida, faremos uma descrição dos instrumentos elaborados e os objectivos que pretendemos atingir com cada um deles durante esta investigação, concluindo com a descrição dos procedimentos que seguimos durante a sua aplicação.

No quarto capítulo procederemos à análise preliminar dos dados e das estatísticas descritivas e inferenciais, com recurso a gráficos e quadros que permitam uma leitura tão fácil quanto correcta dos dados encontrados.

Finalmente, no quinto e último capítulo, discutiremos os resultados encontrados, procurando clarificar as suas implicações. A seguir, faremos a apreciação crítica do estudo, enunciando os seus pontos fortes e limitações, e terminaremos a nossa dissertação formulando algumas recomendações que possam guiar ou sugerir futuros estudos.



## ENQUADRAMENTO TEÓRICO



CAPÍTULO I  
TERRITORIALIZAÇÃO E MUNICIPALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS  
PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO





Apoiados na literatura, faremos, inicialmente, uma abordagem que pretende retratar, de forma muito sucinta, a evolução das Políticas Públicas de Educação, em Portugal, em particular a territorialização e a municipalização, na sequência do processo de descentralização. Depois, com base nas medidas tomadas, analisaremos as mudanças curriculares no 1.º ciclo do ensino básico e, a partir delas, a implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), procedendo à sua caracterização, tomando como fonte privilegiada o Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho.

Por fim, e recorrendo novamente a alguma literatura, procuraremos abordar, sob diversos ângulos, as AEC, identificando e avaliando as questões, por vezes contraditórias, que aquelas suscitam. As AEC constituem a mais recente medida política de apoio à família, não apenas imbuída de carácter educativo, mas também no âmbito da acção social escolar. Através da sua implementação, pretende alcançar-se uma “escola a tempo inteiro”, oferecendo a todas as famílias, gratuita e facultativamente, a possibilidade de ocupação dos tempos não lectivos. Promove-se, desta forma, o acesso igualitário a actividades até então vedadas às famílias economicamente mais desfavorecidas, pelos encargos que a sua frequência representava.

## **1. Políticas Públicas de Educação**

### **1.1. Lei de Bases e descentralização**

Portugal, ao longo das últimas três décadas, conseguiu não só recuperar o enorme atraso que detinha, nomeadamente na quantidade e qualidade da oferta educativa, mas também, e apesar das insuficiências, promover a democraticidade da escola pública (Barroso, 2005), numa tentativa de melhorar qualitativamente o seu sistema educativo e a Educação, em geral.

De acordo com Pacheco (2006), “a década de oitenta do século XX é, manifestamente a nível mundial, um tempo de reforma educativa, no pleno sentido do termo, isto é, uma mudança estratégica nos diversos pontos críticos do sistema educativo” (p. 56). Como salienta Barroso (2005), a “reforma e reestruturação do Estado constitui [...]”

um tema central do debate político [...] e está na origem de medidas políticas e legislativas muito diversas, que afectaram [...] a educação” (p. 726). É, assim, neste contexto que emergem a descentralização dos serviços e a autonomia das escolas, por um lado, acompanhadas, é certo, de procedimentos de avaliação mais efectivos e da prestação de contas, por outro, mas também da possibilidade de escolha, pelos pais, do estabelecimento de ensino, “da diversificação da oferta escolar [...], da contratualização e da prestação de determinados serviços” (Barroso, 2005, p. 726).

Neste âmbito, é publicada a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que consagra, no seu articulado, a descentralização da administração, tanto na perspectiva de cada estabelecimento de ensino (“A administração e gestão do sistema educativo devem assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação que visem a consecução de objectivos pedagógicos e educativos, nomeadamente no domínio da formação social e cívica” – n.º 1 do artigo 43.º da LBSE), como no que respeita às estruturas do próprio Estado (“O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local [...]”, para o que “serão adoptadas orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços, cabendo ao Estado, através do ministério responsável pela coordenação da política educativa, garantir a necessária eficácia e unidade de acção” – n.ºs 2 e 3 do artigo 43.º da LBSE).

Como sustenta Canário (1996, p. 67), existe, por um lado, por parte do legislador “uma intenção de descentralização política, que promova uma maior participação local e uma democratização na gestão do sistema [...]” e, por outro, “uma vontade [...] de transferir competências para órgãos hierarquicamente menos elevados, no sentido de conseguir uma gestão mais eficiente”.

Abandona-se, desta forma, o papel central do Estado, baseado num “modelo de regulação de políticas educativas [...] designado por burocrático-profissional” e que combinava “uma regulação *estatal, burocrática e administrativa* [exercida pelo Estado,] com uma regulação *profissional, corporativa e pedagógica* [desempenhada pelos professores]” (Barroso, 2005, pp. 736-737).

É que, como salienta Pinhal (1995, referido por Louro & Fernandes, 2004, p. 274), “o crescimento assinalável das taxas de escolarização, assim como a grandeza e a



complexidade dos problemas a resolver, não permitiriam aos poderes centrais controlar o desenvolvimento dos sistemas educativos com o sucesso desejado”.

Todavia, como afirma Lima (2006), “a anunciada descentralização acabará por não ter consequências, seja relativamente às direcções regionais (desconcentradas), seja face às atribuições e competências dos órgãos *próprios* de *direcção* de cada estabelecimento, os quais [...] permaneceriam subordinados ao centro” (p. 16), não se concretizando, pelo menos no imediato, as reformas previstas na LBSE.

## **1.2. Territorialização, municipalização e regulação das Políticas Educativas**

Em 1997, é publicado um estudo de Barroso, solicitado pelo Ministério da Educação, através do Despacho n.º 130/ME/96, cuja finalidade seria a de propor um programa que promovesse uma maior autonomia das escolas, tendo em conta os distintos contextos locais, e a necessidade desta se processar de forma gradual (Lima, 2006). Naquele documento, “Barroso toma por referência o princípio da *territorialização das políticas educativas*, que examina criticamente [...]. Em termos gerais, o estudo prevê [...] um processo de transferência de competências para as autoridades locais” (Lima, 2006, p. 30).

No mesmo sentido, Pacheco (2000a, p. 143) afirma que “o vector principal da descentralização educativa é o da territorialização da decisão, isto é, o reconhecimento de que os territórios são recursos instrumentais para a democratização e a eficiência”, com implicações, segundo Leite (2005), na responsabilização dos actores educativos locais, o que possibilita a configuração da actuação política às especificidades da população escolar, proporcionando uma formação de maior qualidade, que incorpore as idiosincrasias existentes ao nível das escolas.

Todavia, esta territorialização deve ser entendida como uma política “de um Estado regulador que distribui uma parte dos seus poderes [...], conservando a autoridade sobre os diplomas [...]”, até porque “[a escola] funciona como mecanismo de controlo político do conhecimento” (Pacheco, 2000b, p. 103).

Uma primeira medida neste sentido terá sido a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que aprovava o Regime de autonomia, administração e gestão

dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, no qual se destacava a criação de agrupamentos de escolas, entre outros instrumentos de autonomia. Este processo, de acordo com Lima (2004, p. 7), “[...] resultou na criação de novas “unidades de gestão”, dotadas de órgãos próprios e localizados na escola sede de cada agrupamento”. De acordo com o art.º 2º do Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de Agosto, o agrupamento de escolas é, assim, “[...] uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, podendo integrar estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais ciclos do ensino básico, a partir de um projecto pedagógico comum, com vista à realização das finalidades seguintes: a) Favorecer um percurso escolar sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica; b) Superar situações de isolamento de estabelecimentos, prevenindo o abandono escolar e a exclusão social; c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos; d) Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão comum aos estabelecimentos de educação e de ensino que o integram; e) Valorizar e enquadrar experiências em curso” (Decreto Regulamentar n.º 12/2000).

A melhoria das condições de ensino e aprendizagem e a política de autonomia das escolas públicas, agora renovada na recente publicação do novo Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril), reconfiguram a oferta educativa e a reorganização do sistema educativo português, na qual se inclui, para além dos já referidos agrupamentos, um vasto leque de medidas, concretizadas na criação dos centros escolares, no encerramento de estabelecimentos de ensino, na devolução de competências e responsabilidades aos municípios, na autoavaliação e a avaliação externa das escolas e nos contratos de autonomia.

E as autarquias assumem, pela publicação do Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de Julho, um papel de relevo. De facto, e de acordo com este diploma, as competências dos Municípios, “como resultado de um consenso negocial com a Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP)” (Portal da Educação, 2008), são alargadas e passam a abranger, também, áreas como a gestão do pessoal não docente das escolas básicas, a acção social escolar, não só ao nível das refeições e do apoio socioeducativo mas também do

seguro escolar e do leite escolar na educação pré-escolar e no ensino básico, e a construção, manutenção e apetrechamento das escolas básicas.

Ora “é no contexto deste debate que, na educação, se promovem, se discutem e se aplicam medidas políticas e administrativas que vão, em geral, no intuito de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar [...], ou de substituir esses poderes públicos por entidades privadas” (Barroso, 2005, p. 726).

Não tendo capacidade para centralizar as decisões e para proceder a uma gestão do sistema educativo público, que responda, em tempo útil e de forma positiva, a todas as suas necessidades, o Estado viu-se, assim, na contingência de optar por políticas que “convergem parcialmente em trajectórias que tendem a impulsionar modelos de governança e de regulação que se podem designar por pós-burocráticos” (Barroso, 2005, p. 737).

E estas medidas podem resultar tanto de critérios técnicos, procurando melhorar a capacidade de resposta do Estado, como de vontades políticas, diminuindo o peso deste mesmo Estado central, promovendo, assim, a municipalização e a autonomia das escolas, ou, por outro lado, de imperativos de “natureza filosófica e cultural (promover a participação comunitária, adaptar ao local) e de natureza pedagógica (centrar o ensino nos alunos e suas características específicas” (Barroso, 2005, p. 726).

A regulação, no entanto, no que aos sistemas educativos diz respeito, “não é um processo único, automático e previsível, mas sim um processo compósito que resulta mais de uma regulação de regulações, do que do controlo directo da aplicação de uma regra sobre acção dos *regulados*” (Barroso, 2005, pp. 733-734), não fossem aqueles espaços onde coexistem inúmeros sujeitos, com diferentes posições, interesses e finalidades.

Neste contexto, nos nossos dias, assiste-se a um gradual crescimento da importância conferida pelo governo, e pela sociedade em geral, às políticas públicas na área da educação (Pires, 2007), materializada nos vários dispositivos legais que corporizam e normalizam as alterações que se têm vindo a verificar no sistema educativo português, ao longo destes últimos anos, em todos os níveis de educação e ensino.

No entanto, como salienta Barroso (2005, pp. 738-739), “as transformações [em Portugal] processam-se [...] lentamente e de maneira menos radical”, o que “se fica a dever, em certa medida, à importância que continua a ter [...] o referencial tradicional da *escola pública* e ao peso que a administração central preserva na estrutura do poder do Estado”.

Contudo, nos países centralistas como Portugal e no que concerne ao equilíbrio centralização/descentralização, a evolução é orientada no sentido de aumentar o poder de decisão ao nível intermédio ou local (Barroso, 2005).

É assim, também, neste quadro, que se devem entender as transferências de competências, a que já fizemos referência, mas que, numa outra perspectiva, não podem servir para desresponsabilizar o Estado de cumprir o seu papel, assegurando a “manutenção da escola num espaço de justificação política” (Derouet, 2003, citado por Barroso, 2005) sem que tal signifique que seja ele o único a poder dela usufruir.

O Estado precisa, em suma, de conseguir equilibrar a diversidade, ditada pelos cidadãos que dele fazem parte, e a “prosecução de fins comuns necessários à sobrevivência da sociedade – de que a educação é um instrumento essencial” (Barroso, 2005, p. 747).

Tem-se, então, assistido na educação a um processo de reforma permanente, que se materializa em medidas e programas de distinta ordem conceptual, mobilizados por investimentos financeiros participados, ou não, por apoios comunitários, e que se traduzem por uma elevada taxa de crescimento no acesso às novas tecnologias de informação e de comunicação<sup>1</sup>, criação de Centros Escolares e requalificação de estabelecimentos de educação e ensino, bem como na criação de programas educativos de apoio social (Pires, 2007).

## **2. (Re)organização Curricular do Programa do 1º CEB**

É neste panorama de mudanças que se deve entender, também, a (re)organização curricular que o 1.º ciclo do ensino básico tem sofrido nos últimos anos.

Antes, porém, impõe-se clarificar o sentido da palavra currículo. De facto, e como sugere Pacheco (2006), quando ouvimos falar de currículo, o primeiro significado a que somos conduzidos é o de programa e, a partir deste, o de plano de estudos, antevendo o conjunto de disciplinas e a sua distribuição pelos anos de escolaridade, de acordo com uma

---

<sup>1</sup> De referir o actual programa do governo no âmbito das novas tecnologias de comunicação e informação inserido no Plano Tecnológico para a educação, assente em três pilares de actuação – Tecnologia, Conteúdos e Formação –, que irá cobrir de forma integrada e transversal todos os domínios relacionados com a modernização do sistema educativo em Portugal (Portal da Educação, 2008).

determinada mancha horária. Esta, no entanto, é uma visão do currículo demasiado escolástica ou, numa outra expressão adjectivante, resultado de um olhar “enquanto corpo rígido e uniforme de conhecimentos a fazer passar aos utilizadores da escola, de acordo com aquilo que nela buscavam” (Roldão, 1999, p. 37).

O conceito de currículo é muito mais “um projecto, cuja elaboração, gestão e avaliação engloba propósitos, pois a educação jamais pode deixar de ser um acto intencional e deliberado, com processos de decisão partilhados e com práticas inter-relacionadas” (Pacheco, 2006, p. 55).

Para Roldão, o currículo é definido “como conjunto de aprendizagens que incluem as aprendizagens sociais, as aprendizagens inter-pessoais, as aprendizagens científicas, as aprendizagens funcionais, as aprendizagens linguísticas, as aprendizagens éticas, etc., etc., etc., e que vão sendo mutáveis ao longo do tempo, consoante as situações mudam, os interesses em presença mudam, as necessidades do mercado mudam” (2001, p. 19).

Considerando, como fizemos anteriormente para as políticas públicas de educação, a LBSE como ponto de partida, deve dizer-se, como recorda Roldão (1999, p. 19), que “entre 80 e 88-89 – quando se inicia o lançamento da actual reforma educativa de que a reforma curricular é uma das componentes – as alterações curriculares pontuais não reflectem incidências específicas de algum outro modelo teórico”.

Por isso mesmo, a incorporação avulsa de conteúdos no currículo, sem um fio condutor e sem nunca ter chegado aos seus gestores – os docentes – num todo perceptível, o que até se entende após uma longa inacção no período que antecedeu o 25 de Abril, conduziu a práticas pouco fundamentadas e meramente reprodutoras (Roldão, 1999).

E estes pressupostos apenas foram quebrados quando foi implementada uma “mudança curricular oficial [...] no ano lectivo 1996/97, com a finalidade de lançar o processo de reflexão participada, [...] sustentada por dois argumentos principais: envolver os estabelecimentos de ensino na identificação dos problemas e dotá-los de mais autonomia na gestão do currículo” (Pacheco, 2006, p. 65).

A escola, enquanto estabelecimento de ensino, e os seus professores deixaram, assim, de ser meros transmissores de um conjunto “normalizado” e uniformizado de conhecimentos para passarem a ser responsáveis pela sua adequação à realidade local, que devem conhecer, avaliar e perceber. É-lhes conferida a possibilidade de incorporarem, no

currículo (agora projecto), componentes locais e regionais mas obriga-os, também, a pensarem este instrumento de autonomia como um todo único e não apenas como um somatório de projectos individuais, como antecipa Roldão (1999) ao postular que a “escola como centro da acção educativa requer o reforço [das práticas profissionais colaborativas] [...], gerindo de forma integrada os processos de actuação e o próprio desenvolvimento profissional dos docentes” (p. 40). Retoma-se, também desta forma, o conceito de territorialização, aplicando-o agora ao currículo (Pacheco, 2006), sendo que “os [seus] pressupostos [...] apontam [...] para uma estratégia de complementaridade entre o central e o local e para um desenvolvimento curricular baseado na escola”, atendendo ao que “representa a existência de uma cultura comum” (Pacheco, 2000b, p. 104).

Estão, neste processo, lançadas as bases para a reorganização curricular<sup>2</sup>, em particular do 1.º ciclo do ensino básico, enquadrada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001. “Adopta-se estrategicamente a noção de currículo nacional, centrado na definição de competências gerais e num sistema de avaliação dos alunos, entregando-se às escolas a responsabilidade de organizar a gestão flexível do currículo” (Pacheco, 2006, p. 65).

E o entendimento de currículo, proposto nos discursos sobre aquela medida, é o de um “[...] conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico” (Decreto-Lei n.º 6/2001).

É nesta linha que, com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, da Declaração de Rectificação n.º 4-A/2001, de 28 de Fevereiro, e do Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, se estabelecem os princípios orientadores da Organização e Gestão Curriculares do Ensino Básico. Assim, e decorrente da publicação do “Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais”, foram introduzidas algumas alterações ao documento “Organização Curricular e Programas — 1.º Ciclo do Ensino Básico”, nomeadamente no que respeita ao novo desenho curricular, com a inclusão de três áreas curriculares não disciplinares (Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica) e das orientações relativas à Educação Moral e Religiosa das Confissões, cujos programas se encontravam homologados (Decreto-Lei n.º 329/98, de 2 de Novembro).

---

<sup>2</sup> No entendimento de Pacheco (2006, p. 64), “a revisão do ensino básico, iniciada em 2001/02, como a revisão do ensino secundário, [...], são processos internos de mudança, controlados pela Administração central com a finalidade de introduzir alterações que não podem ser consideradas nem uma reforma nem uma inovação.”

Todavia, como salienta Pacheco (2006, pp. 71-72), “em concreto, a forma do currículo é ditada pela organização subjacente aos planos curriculares, aos programas e aos mecanismos de regulação do papel da Administração, da escola e de todos os demais intervenientes directos e indirectos nas práticas curriculares”. Compete, assim, ao Estado tomar decisões sobre o conteúdo, estabelecendo regras para a sua aplicação.

De facto, e se dúvidas houvesse a esse respeito, a publicação do Despacho n.º 19575/2006, de 25 de Setembro, colocou-lhes um ponto final. Neste diploma ficam definidas "Orientações para a gestão curricular do 1.º CEB", determinando a fixação de tempos mínimos para a Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Área das Expressões, não prevendo qualquer carga horária, ainda que transversal, para as áreas curriculares não disciplinares, que constituíram a única inovação do Decreto-Lei n.º 6/2001. Abre-se, assim, caminho ao fim da especificidade deste nível de ensino, traduzida no seu carácter, até aqui transdisciplinar e globalizante, ao mesmo tempo que a estas áreas, que ocupam as 25 horas lectivas, é acrescentada uma facultativa: Educação Moral e Religiosa: 1 hora.

Fomenta-se, assim, a "disciplinarização" do 1º Ciclo do Ensino Básico, em claro contraste com a essência e identidade deste nível de ensino, prejudicando, segundo alguns autores, não só a organização das escolas e o trabalho dos professores, condicionado tanto pelo cumprimento dos horários como pelo tipo de trabalho efectuado (Cosme & Trindade, 2007), mas tendo, também, possíveis reflexos no desempenho dos alunos e na qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Este deveria orientar-se para 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” (alínea a) do art.º 7º da Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro, com a redacção dada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto – Lei de Bases do Sistema Educativo), muito além, portanto, do famoso LEC (ler, escrever e contar), que agora se parece querer reavivar.

Saliente-se, a este propósito, que o 1º ciclo do ensino básico funciona em regime de monodocência – um único professor para todas as áreas. No entanto, a Lei de Bases do

Sistema Educativo consagra no seu articulado que, sendo, no 1.º ciclo, o ensino globalizante e da responsabilidade de um único docente, este “[...] pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (alínea a), art.º 8º).

A situação ideal seria, na perspectiva de Roldão (2001), a existência de uma equipa de professores com diferentes especialidades: o professor titular da turma nas áreas de língua portuguesa, matemática e estudo do meio, coadjuvado por professores especializados nas restantes áreas, cabendo aos agrupamentos de escolas a gestão e a rentabilização destes recursos humanos.

Em suma, não mudou apenas o currículo mas é distinta, também, a forma como os professores, e, por essa via, os alunos, o percebem. Por um lado, fomentou-se a sua gestão flexível, abrindo espaço a uma diferenciação que possibilitasse a adequação de um currículo nacional às realidades locais. Por outro, impuseram-se regras aos docentes que lhes deixam uma curtíssima, ou mesmo inexistente, margem de manobra na sua execução.

### **3. Escola a tempo inteiro**

#### **3.1. As Actividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

É radicado nas políticas públicas educativas, de descentralização e responsabilização dos municípios, que surgem as AEC.

O Programa de generalização do ensino do inglês dos 3.º e 4.º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico, comumente designado por AEC, implementado no 1.º Ciclo do Ensino Básico com a publicação do Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho, parece enquadrar-se numa estratégia global para este nível de ensino. No entanto, e antes de procedermos a qualquer análise dos seus propósitos, bem como do alcance e efeitos a que pode conduzir, debruçemo-nos estritamente sobre as disposições legais que o compõem.

Assim, e enquadrando este diploma, devemos começar por referir que as razões de ser do Programa, ainda que equacionada “a importância do desenvolvimento de actividades [...] de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico para o desenvolvimento das



crianças e conseqüentemente para o sucesso escolar futuro”, se prendem, principalmente, com “a urgência de adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias e a necessidade de garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas” (preâmbulo do Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho).

Por outro lado, foi também considerado “o sucesso alcançado, no [...] ano lectivo [de 2005/06], com a implementação do Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico”.

Acessoriamente, é referido o papel das autarquias. Assim, sustenta-se que não só o “Ministério da Educação partilha com as autarquias locais a responsabilidade pelos estabelecimentos de ensino [...] [do] 1.º ciclo do ensino básico” como estas desempenham “papel fundamental [...] ao nível da promoção de actividades de enriquecimento curricular através da organização de respostas diversificadas, em função das realidades locais, que permitem que actualmente muitas escolas do 1.º ciclo proporcionem este tipo de actividades aos alunos” (preâmbulo do Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho).

Para a sua execução, e respondendo aos objectivos previamente delineados, o diploma determina que “são obrigatoriamente organizadas em regime normal as actividades educativas [...] curriculares no 1.º ciclo do ensino básico”, entendendo-se este como a distribuição dos tempos lectivos “pelo período da manhã e da tarde, interrompida para almoço”, apenas admitindo excepções quando “as instalações não o permitam em razão do número de turmas constituídas no estabelecimento de ensino por reporte às salas disponíveis [...]”, sendo então permitido o regime duplo (n.ºs 2, 3 e 4 do Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho). Paralelamente, institui-se o funcionamento mínimo de 8 horas diárias, tendo o estabelecimento de ensino de permanecer obrigatoriamente aberto até às 17h30 (n.º 5 do Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho).

No entanto, como previsto nos n.ºs 26, 27 e 28 do mesmo Despacho, e “quando as necessidades das famílias o justifiquem, pode ser oferecida uma componente de apoio à família [...] a assegurar por entidades que promovam este tipo de resposta”, decorrendo “antes ou depois das actividades curriculares e de enriquecimento e ou durante os períodos de interrupções lectivas” podendo, para o efeito, “os espaços escolares [...] ser disponibilizados [...]”.

Abordando, depois, a planificação das actividades, o referido Despacho remete a sua responsabilidade para os “órgãos competentes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas tendo em conta as necessidades das famílias, articulando com os municípios da respectiva área a sua realização [...]”, devendo aquelas ser “seleccionadas de acordo com os objectivos definidos no projecto educativo do agrupamento de escolas e deve[ndo] constar do respectivo plano anual de actividades” (n.ºs 7 e 8 do Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho).

No que respeita às actividades, consideradas no âmbito do Despacho, de frequência gratuita e facultativa, elas são as que “incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, nomeadamente: *a)* Actividades de apoio ao estudo; *b)* Ensino do inglês; *c)* Ensino de outras línguas estrangeiras; *d)* Actividade física e desportiva; *e)* Ensino da música; *f)* Outras expressões artísticas; *g)* Outras actividades que incidam nos domínios identificados” (n.º 9 do Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho). Destas, tanto as actividades de apoio ao estudo, com uma duração semanal de noventa minutos, como as de ensino do inglês são de oferta obrigatória<sup>3</sup>, isto é, terão de constar nos planos das AEC para assim serem consideradas.

Sendo os agrupamentos de escolas os primeiros responsáveis pelas AEC, estas são implementadas em parceria preferencial com os municípios, constituindo-se estes como entidades promotoras com os quais é celebrado um acordo de colaboração. Se tal não acontecer, poderá o seu “lugar” ser ocupado por associações de pais e de encarregados de educação ou instituições particulares de solidariedade social. Se nenhum destes potenciais parceiros assumir o papel de entidade promotora, então deverão os agrupamentos fazê-lo por si.

Destes acordos devem constar as actividades seleccionadas, o seu horário, o local onde funcionarão, as responsabilidades cometidas a cada parte e o número de alunos envolvido.

---

<sup>3</sup> O Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho, foi revogado pelo Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio, ao abrigo do qual a oferta do ensino do inglês passou a ser obrigatória para todos os anos de escolaridade e não apenas para os 3.º e 4.º anos de escolaridade.

A planificação das actividades envolve os professores titulares de turma e deve ter em conta os recursos existentes, designadamente recursos materiais e espaços disponíveis, escolares e não escolares, particularmente os que resultem de parcerias estabelecidas. Compete, também, aos professores titulares a supervisão daquelas actividades, através do seu acompanhamento, reuniões com os professores das diferentes áreas, avaliação e reuniões com os encarregados de educação bem como a leccionação da actividade de apoio ao estudo.

Para assegurar a qualidade mínima do ensino a ministrar, o Ministério da Educação (ME) disponibilizou normas orientadoras para as actividades de Ensino do Inglês, da Música e da Actividade Física e Desportiva, incluindo estas as respectivas orientações programáticas e o perfil dos profissionais a afectar a cada uma das entidades, bem como o tempo de duração semanal.

Assim, o ensino do inglês, deverá promover o desenvolvimento global das crianças e deverá “decorrer num contexto menos formal e menos *regularizado*, deve estar integrado numa continuidade curricular, constituindo um tempo de reforço e consolidação ou despertar de outras aprendizagens que são desenvolvidas em outras áreas” (Dias & Toste, 2006, p. 7), privilegiando metodologias onde deve ser proporcionada a possibilidade de aprender através de todos os seus sentidos, tendo em consideração as necessidades dos alunos, os seus níveis de desenvolvimento e estilos de aprendizagem, numa abordagem de carácter lúdico que deve incluir canções e rimas, jogos e movimento, manifestações de expressão dramática, o uso de histórias e trabalho de projecto.

Quanto ao ensino da música, as orientações programáticas vão de encontro à especificidade da área, focada essencialmente em cinco dimensões: na audição, na prática vocal, na prática instrumental, no movimento corporal e na experimentação, improvisação e composição. No que respeita às metodologias, propõe o autor que estas se centrem em actividades livres mas que proporcionem à criança um contacto gradual com diversos instrumentos e em simultâneo lhes faculte o tempo necessário para desenvolver as técnicas associadas a cada uma das dimensões atrás referidas (Vasconcelos, 2006).

Na actividade física e desportiva estas orientações apresentam um cunho mais lúdico, associadas ao desenvolvimento de actividades ao ar livre e “proporcionando, progressivamente, momentos em que se organizem diferentes situações de aprendizagem e

que se verbalizem experiências, encorajando-a para a realização de novas possibilidades e dando sempre espaço para encontrar a melhor forma de expressão” (Maria & Nunes, 2006, p. 5)

Em relação à qualificação profissional (não pedagógica) dos docentes que desenvolvem estas actividades, aquela está definida, em sede de Regulamento de acesso ao financiamento do programa, anexo ao Despacho n.º 12591/2006, no que respeita aos requisitos mínimos que estes devem possuir, centrando-se essencialmente na sua formação académica de base.

Por fim, e no que respeita ao financiamento, este é atribuído por aluno de acordo com o número de actividades a desenvolver podendo os montantes serem actualizados através de despacho do Ministério de Educação. O montante a atribuir depende do tipo de actividades previstas no acordo de colaboração celebrado entre as entidades envolvidas, sendo que, só será atribuído o montante máximo se a oferta contemplar, cumulativamente, o ensino do inglês, o ensino da música e actividade física e desportiva.

### **3.2. Um olhar sobre as AEC**

Apresentadas as AEC, impõem-se, agora, algumas considerações sobre as mesmas. E a primeira tem, naturalmente, a ver com o carácter social da medida. De facto, ao possibilitar o acesso gratuito a actividades, que, de outra forma, estariam inacessíveis a grande parte dos alunos, ao mesmo tempo que possibilita a sua permanência na escola até às 17h30, gratuitamente, evitando, pelo menos parcialmente, a inscrição onerosa em centros de actividades de tempos livres, as AEC têm, à partida, o seu público garantido. A implementação desta medida responde, assim, indubitavelmente, a um dos objectivos do programa.

No entanto, como refere Faria (2009), a Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP) pretende ver alargado o tempo de permanência dos alunos na escola, entre as sete da manhã e as sete da tarde, considerando que apenas assim se responde às verdadeiras necessidades dos encarregados de educação. Neste sentido, Madureira et al. (2008), num estudo realizado no município de Oeiras, verificaram que, apesar da introdução

das AEC, a ocupação do tempo integral de apoio à família ainda permanece da responsabilidade organizativa e económica das famílias, isto porque, antes do início das actividades lectivas e após o término das actividades de enriquecimento curricular, estas recorrem a instituições que asseguram aqueles períodos, onerando o orçamento familiar.

Tendo, agora, em atenção as actividades desenvolvidas, devemos referir que, ainda que as entidades promotoras possam promover outras actividades de enriquecimento curricular, desde que enquadradas na tipologia apresentada, o montante a atribuir é substancialmente diferente, o que, como salienta Pires (2007), configura a “introdução duma *lógica mercantil* que conduz à escolha [...] do *pacote* das três actividades que oferecem mais vantagens financeiras [...]” (p. 79). Está, desta forma, também comprometida a possibilidade de escolha das actividades em função das especificidades de cada agrupamento de escolas, plasmadas no seu Projecto Educativo.

Na verdade, a forma como este Programa está concebido não permite adequar nem o tipo de actividades, nem o modelo organizativo, à realidade de cada uma das escolas, o que, sendo assim, poderá colocar em causa o princípio da autonomia subjacente à criação dos Agrupamentos de Escolas e, por conseguinte, a adaptação e adequação dos programas e dos currículos à realidade local, antes impondo uma realidade a estas estruturas, contrária à tendência de descentralização que abordámos no início deste capítulo.

Ainda a respeito da sua organização, verificamos que a flexibilização de horários, sendo considerada apenas excepcionalmente, pode transformar o carácter facultativo em obrigatório. O funcionamento das AEC, antes ou depois do período lectivo, induz a inscrição naquelas, uma vez que os tempos de entrada e saída da escola são significativamente alterados, o que condiciona, inevitavelmente, a disponibilidade dos pais e encarregados de educação para levar e ir buscar as suas crianças à escola. Este mesmo aspecto é, também, realçado pela CONFAP quando refere que, neste pressuposto, se está a condicionar o normal funcionamento da componente lectiva nas Escolas, essa sim, de carácter obrigatório, pelo que qualquer alteração poderá “acarretar um excesso de tempos curriculares obrigatórios aos alunos, comprometendo os princípios orientadores do Despacho: frequência facultativa e gratuita das actividades” (Confederação Nacional de Associações de Pais, 2007b, p. 2).

Por outro lado, o carácter lúdico das actividades, declarado nas suas orientações programáticas, não tem correspondência na prática, pelo menos atendendo a alguns

aspectos. A avaliação, embora qualitativa, do desempenho dos alunos, nestas actividades, pelos docentes das AEC indicia, inequivocamente, o seu carácter disciplinar, subvertendo os princípios que lhes estão subjacentes e, acima de tudo, desqualificando o tempo livre dos alunos, contribuindo para a sua escolarização (mais escola, menos tempo para brincar). Este aspecto é, em certa medida, corroborado pela CONFAP (2007a) quando afirma que os tempos definidos para cada uma das actividades incluem “[...] momentos de avaliação dos alunos [...]” (p. 2).

Considerando agora a gestão das AEC e os requisitos exigidos aos seus docentes, as preocupações elencadas centram-se, sobretudo, na sua formação académica, descurando a sua experiência profissional e pedagógica, o que, neste nível de ensino pode constituir, para estes profissionais, alguns constrangimentos ao nível da adequação de metodologias e gestão de sala de aula. Importa, também, referir que o aumento dos tempos de permanência na escola implica uma gestão cuidada dos recursos humanos (assistentes operacionais) necessários para assegurar, antes e após o tempo lectivo, a vigilância nos intervalos de cada uma das actividades, tal como dos recursos materiais e espaços físicos essenciais à sua concretização.

Os possíveis efeitos das AEC não se ficam, no entanto, por aqui. É, por isso, importante analisá-las num contexto mais amplo que não se limite ao espaço escolar mas procure percepção-las na perspectiva dos seus reais destinatários, isto é, os alunos.

### **3.3. A importância do lazer e do tempo livre**

Normalmente, quando falamos de tempo livre para a criança, referimo-nos aos períodos do dia em que aquela não se encontra na escola e, como tal, para os quais cabe à família encontrar soluções.

No entanto, as alterações ocorridas na estrutura social e económica das sociedades têm vindo a transformar os hábitos quotidianos e os valores dos indivíduos, com implicações na ocupação do tempo livre e, conseqüentemente, nas oportunidades lúdicas oferecidas à criança. A este propósito, saliente-se um estudo do Instituto Nacional de Estatística, referente a 2005, no qual pais, com pelo menos um filho com menos de 15 anos, se

pronunciavam sobre a sua disponibilidade para alterarem o tempo laboral para se dedicarem mais aos filhos. Assim, é de salientar que apenas 2,5% estavam nessa disposição, enquanto 83,7% não pretendiam alterar a sua vida profissional e 13,4% desejavam mesmo trabalhar mais tempo, ainda que tal significasse reduzir o tempo de cuidados dispensados aos filhos (Faria, 2009).

Por outro lado, as tarefas extra-escolares, cada vez mais institucionalizadas, limitam as possibilidades lúdicas, sendo a gestão do tempo determinada muito mais pelos contextos socioculturais, em que se inserem as crianças, e pelas percepções que os adultos têm sobre as suas necessidades.

Reflectindo nesta problemática, Sá (1999) considera que os pais que insistem que uma formação diversificada das crianças se faz com excessivas actividades extracurriculares, imaginam que brincar é supérfluo, quando é, de facto, essencial.

Traduzida na vontade das famílias em manter as crianças intelectualmente activas “a tendência em institucionalizar as actividades de tempo livre das crianças e jovens é um dos fenómenos mais intrigantes do fim do século” (Neto, 1997, citado por Moreira, 2006, p. 32). De facto, para os pais o principal objectivo é que os filhos estejam preparados para enfrentar um futuro repleto de desafios e, nessa perspectiva, as crianças são cada vez mais pressionadas para obterem bons resultados escolares reduzindo, naturalmente, o tempo para brincar, pelo que o conceito de tempo livre deixa de ter espaço na agenda da vida da criança (Sá, 1999).

Nesta linha de pensamento, Cordeiro (1999, citado por Moreira, 2006, p. 33) considera que “vivemos a síndrome do sucesso” [na] “tentativa de equipar a criança com o maior número de competências esquecendo-se que algumas delas são brincar, estar, dormir, pensar, descansar”.

Sá (1999) considera que talvez resida aí, nessa ocupação desmesurada do tempo livre, a razão para o aumento de crianças que sofrem de *stress*, um mal antes relacionado com a vida agitada dos adultos. Um mal que começa a afectar as crianças e que pode ser minimizado com rotinas mais sensatas, com brincadeiras livres e espontâneas, nomeadamente as actividades lúdico-motoras. Algo, aliás, que a própria Convenção dos Direitos da Criança prevê, nomeadamente no seu artigo 31º, quando lhe confere “o direito

ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística”.

A gestão e a organização do tempo livre da criança são uma preocupação constante na vida das famílias. A disponibilidade dos pais para os filhos é cada vez menor (Madureira et al., 2008) e os constrangimentos inerentes à necessidade de conciliação dos horários de trabalho e de funcionamento das escolas, para além da insegurança a que podem estar sujeitas as crianças, levam as famílias a procurar espaços e alternativas para as ocupar durante o tempo não escolar.

Os espaços de jogo ao ar livre encontram-se nas prioridades preferenciais às solicitações intrínsecas das crianças e jovens o que, de acordo com o estudo efectuado no Concelho de Oeiras, por Madureira et al. (2008), constitui um dos factores inibidores da frequência das AEC naquele município.

A rua e os espaços livres deveriam, assim, ser locais de encontro e comunicação, espaços de intervenção social em que a exploração lúdica fosse uma realidade. É este o desafio que se coloca à actual sociedade, consubstanciado, em parte, na actuação das políticas públicas: o de fomentar a criação de espaços que permitam às crianças ser crianças.

### **3.4. Educação formal, não formal e informal**

Como referido no ponto anterior, e decorrente das alterações socioeconómicas já enunciadas, para além do impacto social e educativo, há um conjunto diverso de questões em função das quais a implementação das AEC poderá ser objecto de interpelação, pretendendo-se, assim, neste ponto, desconstruir e analisar este novo conceito de “Escola a Tempo Inteiro” (Pires, 2007; Cosme & Trindade, 2007).

Com esse propósito, partiremos de algumas problemáticas que se evidenciaram com o arranque daquele Programa – e que decorreram de uma implementação pouco planificada e estruturada –, servindo estas de ponto de partida na explicitação dos conceitos de tempo escolar e tempo educativo, associados à educação formal e não formal.

A educação formal é comumente identificada com a educação escolar, sendo entendida como o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e



proporcionada pelas escolas, com uma estrutura, um plano de estudo e papéis definidos para quem ensina e para quem é ensinado, conduzindo normalmente a um determinado nível de instrução, oficializado por um diploma e/ou um certificado de habilitações. Pode ser resumida, como consideram Coombs e Ahmed (1974, p. 8, citados por Pinto & Pereira, s.d, pp. 2-3), à que se reporta a um “sistema educativo, altamente institucionalizado, cronologicamente gradual e hierarquicamente estruturado, abarcando desde o 1.º ciclo até aos mais elevados níveis de escolaridade”, acrescentando Leite (2005) que, como aquela que está presente no ensino escolar, depende de uma directriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação.

Já a educação não formal, também para Coombs e Ahmed (1974, p. 8, citados por Pinto & Pereira, s.d, p. 3), é “qualquer actividade educativa, organizada e sistemática, levada a cabo fora da estrutura do sistema formal para fornecer tipos seleccionados de ganhos a grupos particulares da população, tanto adultos como crianças”.

Embora também obedeça a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolares), e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade principal), diverge da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e de locais e à flexibilidade na adaptação dos objectivos, duração e recursos a cada grupo concreto (Comissão Europeia, 2001). No que às AEC diz respeito, elas surgem numa perspectiva de complemento face à educação formal.

Pelo contrário, os tempos livres e de lazer parecem configurar mais espaços de educação informal, de acordo com Coombs e Ahmed (1974, p. 8, citados por Pinto & Pereira, s.d, p. 3), para os quais esta representa “o processo permanente pelo qual qualquer pessoa adquire e acumula conhecimento, habilidades, atitudes e introspecção da experiência diária e de exposição ao ambiente – em casa, no trabalho, no jogo; a partir do exemplo e atitudes de familiares e amigos; de viagens e leitura de jornais e livros; ouvindo rádio ou vendo televisão. É geralmente não organizada e não estruturada”.

É que, como salienta Serres (1993, citado por Moreira, 2006), o tempo livre caracteriza-se por uma “passagem de uma moral de sacrifício e esforço para a do prazer” (p. 25), “sendo direccionado para outras áreas de manifestação social, nomeadamente no

âmbito da qualidade de vida e do bem-estar, isto é, para os valores do lazer” (McDowell, 1981, referido por Moreira, 2006, pp. 25-26).

Ainda que o conceito de lazer possa ter diversas interpretações, separadas muitas vezes por pequenos detalhes, parecem convergir na liberdade de escolha pessoal a que estas actividades estão “obrigadas”, ou seja, a existência de um tempo verdadeiramente de lazer depender, em primeira instância, da acção voluntária do indivíduo que o pretende utilizar como tal, seja qual for o tipo de actividade (Moreira, 2006).

Desta forma, a ocupação a que as AEC conduzem não pode ser considerada, como não é, de tempo de lazer ou, por maioria de razão, de tempo livre. Reforça-se, assim, a ideia de que aquelas actividades respeitam muito mais a uma educação não formal.

Araújo (1986, referido por Moreira, 2006) salienta, por outro lado, antevendo as diferenças entre tempo livre e de lazer, que o primeiro não conduz necessariamente ao segundo, isto é, que pelo facto de dispormos de tempo livre não significa que ele seja ocupado com lazer, acrescentando que, para tal acontecer, o tempo livre terá de ser convertido numa ocupação recreativa que contribua para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Tempo livre aparece-nos, assim, mais como o tempo que temos disponível para qualquer uso que lhe queiramos dar, enquanto considerar um tempo como de lazer implica extrair dele um qualquer sentido recreativo que, simultaneamente, possa promover o desenvolvimento e o bem-estar de quem o coloca em prática.

Na mesma linha, o importante, segundo Dumazedier (2000, referido por Moreira, 2006), é que a ocupação diária de cada indivíduo não se esgote no período laboral, devendo contemplar outros aspectos como a libertação, o prazer, o descanso, o divertimento e o desenvolvimento.

Ora são exactamente estas características que as AEC não apresentam, isto porque, apesar de facultativas, a sua frequência obriga a formalismos, sejam eles de postura na sala, sejam de simples cumprimento de uma tarefa que o professor instruiu.

Talvez por isso mesmo, Pereira (1993, referida por Moreira, 2006) conclui que não podemos considerar a existência de um tempo verdadeiramente livre, já que, de uma ou outra forma, com uma ou outra ocupação, com um ou outro resultado, o tempo acaba sempre por ser ocupado... deixando, por isso mesmo, de estar livre.

O tempo livre será, desta forma, aquele em que a criança tomará as decisões que entender, ocupando de acordo com a sua vontade o tempo de que dispõe, não estando condicionada, sob qualquer aspecto ou por quem quer que seja.

Pretendemos, em suma, clarificar por que motivo se devem enquadrar as AEC na educação não formal, por oposição à educação informal que pode ocorrer num tempo de lazer.

### **3.5. Actividades de Enriquecimento Curricular /Actividades Extra-Ecolares**

Mais próximas das AEC estarão as actividades extra-escolares. Por isso mesmo, importa fazer a distinção entre elas. É verdade que grande parte dos autores com estudos realizados nesta área, entre os quais Peixoto (2003), Holland e Andre (1987), Freire (1989) e Marsh (1992), afirmam que as actividades extracurriculares contribuem para a socialização do indivíduo e constituem-se como as únicas oportunidades na escola para promover outros tipos de desenvolvimento além do cognitivo, podendo instituir experiências exploratórias válidas, ajudando as crianças e os adolescentes a testarem-se a si próprios, mantendo um bem-estar físico, mental e social. Mas é, também, verdade que todos eles se reportam a actividades que se situam na área do desporto, desenvolvimento de clubes e ateliês de expressões.

De acordo, também, com os resultados de um estudo levado a cabo por Peixoto (2003), em que este se propunha verificar as relações entre auto-estima, autoconceito e rendimento académico e dinâmicas relacionadas com a família e com os pares em alunos dos 7º, 9º e 11º anos de escolaridade, indiciam que a participação em actividades extracurriculares afecta positivamente algumas dimensões do autoconceito e do desempenho escolar.

Por outro lado, Davalos et al. (1999, citados por Peixoto, 2003), num estudo com 1733 alunos do Ensino Secundário, remetem para a existência de percepções mais positivas na escola por parte dos alunos que participavam neste tipo de actividades, nomeadamente ao nível da aquisição de competências no domínio académico, conduzindo, consequentemente, a um aumento do interesse do aluno face à escola e aos valores por ela

defendidos. Peixoto (2003) refere, ainda, que da análise de diversos estudos realizados constatou “que as actividades extracurriculares fornecem ao aluno um sentimento de pertença, contribuindo positivamente para a sua identidade” e que “a par de um maior envolvimento e de uma atitude mais favorável em relação à escola, a participação em actividades extracurriculares parece igualmente incrementar o rendimento académico” (p. 155).

Todavia, importa esclarecer que, na realidade, as actividades a que aqueles estudos se reportam são bem distintas das propostas no Programa de Actividades de Enriquecimento Curricular. De facto, as primeiras comportam uma componente mais lúdica, socializante, não visando, em primeira instância, possibilitar a todas as crianças o acesso igualitário a uma série de actividades pré-estabelecidas. É este último aspecto – o facto de serem pré-estabelecidas –, que atribui às AEC um carácter discriminatório, na medida em que são impostas, e a sua implementação não tem em consideração as idiosincrasias locais e sociais, e fundamentalmente, não possibilitam uma livre escolha por parte dos verdadeiros interessados: as crianças. Neste contexto, as crianças são encaradas apenas na sua “dimensão de alunos parecendo ser convidados a deixar a sua infância e a sua adolescência à porta da escola” (Ferreira & Oliveira, 2007, p. 138). De acordo com estes autores, não se pode continuar a promover a invisibilidade da infância, excluindo-a, simplesmente, dos processos de decisão que lhe dizem respeito.

Nesta perspectiva, Cosme e Trindade (2007) consideram que se pode construir um projecto que responda às necessidades socioeducativas das famílias “sem sacrificar a infância como um ciclo de vida específico e singular” (p. 83) defendendo, por isso, o conceito de actividades de natureza extra-escolar, em detrimento da designação de actividades de enriquecimento curricular, sustentada no Despacho n.º 12591/2006, “na medida em que a primeira permite estabelecer diferenças inequívocas entre os dois tipos de intervenção educativa em causa, enquanto a segunda designação expressa a dependência de tais actividades das actividades escolares propriamente ditas” (p. 44) e propõem um modelo mais aberto, de gestão e animação, em que as crianças possam participar na gestão das actividades de tempos livres, e em que o animador assuma, apenas, um papel de mediador na planificação das iniciativas proposta pelas crianças.

Resumindo, no contexto da implementação das AEC, a aprendizagem decorre essencialmente “dos processos encetados em contexto formal, institucionalizado [...] associada a saberes tidos como universais, organizados disciplinarmente” (Oliveira & Ferreira, 2007), assente, sobretudo, numa lógica de consumo de saberes e de racionalização dos espaços e dos tempos escolares.

Sendo que o processo de educação e formação ocorre num espaço e num tempo cada vez mais alargados das nossas vidas, integrando momentos intencionais de acção educativa, é pertinente reflectirmos sobre a importância e a relação do processo educativo com outras dimensões da vida da criança, no sentido de ultrapassar uma certa alienação que decorre da disciplinarização e da segmentação do processo de ensino-aprendizagem (Macedo, 2005).

Em síntese, da revisão da literatura podemos inferir que a frequência das actividades extracurriculares pode ser uma mais-valia no processo ensino-aprendizagem, promovendo a aquisição de novas competências e a socialização da criança. No entanto, estudos realizados revelam que o tipo e a quantidade de actividades pode influenciar o desempenho escolar.

No próximo capítulo, atendendo aos pressupostos enunciados, e porque o objecto do nosso estudo se centra no desempenho escolar, iremos abordar, com base nos diversos autores consultados, aquele conceito, bem como os factores que podem contribuir para que aquele seja maior ou menor.

Importa, no entanto, estabelecer, como ponto prévio, que o que está verdadeiramente em causa não é a existência do Programa, mas sim a forma como este está concebido, na medida em que: não constitui uma resposta social para todas as famílias, já que, para além da 17h30, os pais e encarregados de educação têm de procurar outras soluções; obriga a uma permanência de cerca de sete horas diárias, num mesmo espaço, com actividades marcadamente orientadas, contribuindo para que, os que não têm opção, vejam a sua infância e a sua educação penalizadas pelo processo de crescente institucionalização educativa das suas vidas (Cosme & Trindade, 2007).

De facto, se nos detivermos sobre o conceito de actividades extra-escolares, verifica-se que este, em termos conceptuais, se aproxima dos pressupostos subjacentes à educação formal e não formal, em termos de oferta de ocupação dos tempos livres, nos

períodos antes e pós-lectivo, independentemente do espaço físico onde aquelas possam vir a desenvolver-se: na escola ou fora dela.

Em suma, a implementação do programa surge como resultado de uma medida política e social, assente no princípio da democraticidade da educação e na massificação do ensino, numa sociedade em constante mutação que exige, no contexto político e socioeducativo, uma intervenção cada vez mais acentuada, quer na reorganização curricular, quer na adaptação constante dos dispositivos legais que regulamentam e normalizam o sistema, ao qual é necessário dar resposta. Uma intervenção, no entanto, que, de acordo com os autores referidos, não deverá sobrepor-se nem às especificidades de cada agrupamento de escolas, determinadas nos seus projectos educativos, nem aos interesses e preferências dos alunos.

**CAPÍTULO II**  
**A ESCOLA (RIZAÇÃO) A TEMPO INTEIRO: POSSÍVEIS EFEITOS**  
**NO DESEMPENHO ESCOLAR**







Pretende-se, no decorrer deste capítulo, explicitar e clarificar o conceito de desempenho escolar, os factores que directa ou indirectamente o podem influenciar, bem como analisar, com base em estudos de diversos autores, as relações que se estabelecem entre a frequência de actividades extracurriculares e o desempenho escolar.

Subjacente à ideia de “escola a tempo inteiro” parece estar o princípio de ocupação integral do tempo, um tempo ampliado e essencialmente dedicado à educação escolar, estruturado e institucionalizado (Coelho & Cavalieri, 2002, referido por Pires, 2007, p. 79).

## **1. Desempenho escolar: conceito**

O rendimento escolar é uma temática que, ao longo dos tempos, tem suscitado o interesse de investigadores de diferentes áreas científicas, sendo uma variável constante num número considerável de estudos. Tem, aliás, sido alvo de crescente atenção, considerando a sua importância numa sociedade cada vez mais competitiva, fruto, também, da massificação e da democratização do ensino, a que nos referimos no capítulo anterior.

Antes, porém, de nos determos na consideração dos factores que lhe estão associados, importa proceder a uma breve clarificação deste conceito. Assim, relacionadas com o fenómeno do (in)sucesso escolar surge uma pluralidade de acepções. Uma centrada mais nos resultados do aluno (aprovação, retenção); outras, aprofundando mais a temática, apontando vários factores, que se entrecruzam e concorrem para o (in)sucesso escolar.

No entanto, parece-nos importante definir o conceito de desempenho escolar, uma vez que um maior ou menor desempenho poderá, segundo vários autores, conduzir ao (in)sucesso escolar do aluno.

Cerezo et al. (1983) definem desempenho escolar como “o nível de conhecimentos de um aluno medido numa prova de avaliação” (p. 1252). Este, dependente de outras variáveis que o podem influenciar, está relacionado com as capacidades dos alunos, isto é, encontramos-nos perante uma quebra de rendimento sempre que o primeiro for inferior às reais capacidades de um qualquer aluno e não, necessariamente, como muitas vezes se julga, apenas quando ocorre uma retenção.

Para Marques (2000), desempenho escolar é uma “expressão que se refere ao conjunto dos resultados individuais do aluno ou dos resultados colectivos de um estabelecimento de ensino ou sistema de ensino” (p. 119). O desempenho escolar, no que se refere a este último, pode medir-se através da avaliação aferida, pela administração de testes estandardizados a toda a população escolar ou a uma amostra significativa da população escolar. Ao nível individual, ainda segundo este autor, pode medir-se através de provas sumativas globais ou através de exames nacionais.

No entanto, Nathan et al. (1973) referem que o conceito de desempenho escolar é utilizado comumente em contexto escolar como reflexo da experiência escolar dos alunos, podendo ser definido tendo em consideração diversos pontos de vista: critérios de rendimento (aprovação/reprovação), a lógica dos percursos ou das aprendizagens e as trajectórias escolares dos alunos e das famílias.

Já Peixoto (1999, referido por Costa, 2004) considera o conceito de rendimento escolar muito complexo, uma vez que envolve múltiplas manifestações, que vão para além do plano intelectual e que se centram em duas dimensões indissociáveis: pessoal e social. A primeira prende-se com “as aptidões e outras características pessoais de cada aluno” e a segunda tem em conta “os níveis mínimos de aprendizagem estabelecidos pela sociedade para cada nível de ensino, avaliando o aluno de acordo com esses parâmetros” (p. 9). Ainda de acordo com o mesmo autor, o aspecto pessoal do desempenho, classificado de satisfatório ou insatisfatório, é que determina a necessidade de recorrer a medidas de apoio.

Em suma, independentemente da terminologia utilizada pelos autores (e.g., rendimento escolar, rendimento académico, desempenho académico, desempenho escolar, (in)sucesso escolar), diferindo aquela consoante os contextos linguístico e administrativo dominantes, a terminologia considerada no presente estudo, e que, com base nas definições atrás enunciadas, mais ou menos abrangentes, é conceptualmente equivalente, será a de desempenho escolar. Pensamos ser esta a que melhor se adequa à avaliação qualitativa, utilizada no primeiro ciclo do ensino básico, para as áreas curriculares disciplinares (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Área de Expressões).

Ora a um maior ou menor desempenho escolar estão associados diferentes factores, como as características da escola (físicas, pedagógicas, qualificação do professor), da família (nível de escolaridade dos pais, presença dos pais e interacção dos pais com

escola) e do próprio indivíduo, os quais, pela sua importância, nos propomos, nos pontos seguintes, analisar.

## **2. Factores que concorrem para o desempenho**

### **2.1. Factores relativos aos alunos**

A partir da segunda guerra mundial até meados dos anos sessenta, a teoria dos *dotes*, associada às capacidades cognitivas dos alunos, constituía a principal explicação para o (in)sucesso escolar. A inteligência aparecia nesta época associada às capacidades naturais do aluno (Benavente, 1990). Esta teoria, designada por outros autores, por teoria meritocrática, hierarquizava os alunos numa escala de valores de acordo com o seu coeficiente de inteligência (Martins & Parchão, s.d.).

Em relação aos problemas de aprendizagem, Fernandes (2004) refere, baseado em estatísticas de natureza socioeducativa e psicopedagógica, que “30% a 35% de jovens e adolescentes, frequentadores da escolaridade obrigatória, apresentam uma súmula de problemas situados a nível de comportamentos e de socialização, de adaptação e de integração escolar, de desmotivação e de desinteresse, de insuficiências cognitivas e de dificuldades de aprendizagem” (p. 133). No entanto, grande parte destes jovens e adolescentes não manifestam problemas psíquicos nem apresentam deficiências físicas; manifestam sim, em “em relação às exigências cognitivas e processuais da escola regular, certas insuficiências, fragilidades que os coíbem de acompanhar os colegas ou de se integrarem nos grupos”.

Esta constatação remete-nos para a preocupação da escola, enquanto instituição, se centrar sobretudo na “inteligência teórica-cognitiva e sócio-integrativa dos educandos”, negligenciando uma panóplia de outros factores de ordem cognitivo-intelectual, que podem interferir no desempenho escolar. A escola deve ver o aluno como “um todo e não apenas aquilo que medem ou avaliam tantos os testes psicológicos como as avaliações escolares” (Fernandes, 2004, pp. 133-134), porque, “sendo todos os alunos dotados de capacidades, uns são mais capazes do que outros, e a acção dos princípios de não segregação, de

integração e de inclusão não só estimulam, mas, também, activam [as] suas capacidades e aptidões” (p. 158).

## 2.2. Factores relativos à família: estatuto socioeconómico

Numa abordagem distinta, o estatuto socioeconómico é considerado “como um dos mais fiáveis preditores dos níveis de realização escolar” (Marzano, 2005, p. 119). O relatório Coleman apoiou esta teoria, salientando “a existência de uma forte relação entre todos os tipos de variáveis relativas à realização [...] o que acabou por ser conhecido como estatuto socioeconómico” (White, 1982, cit. por Marzano, 2005, p. 119).

Uma das primeiras teorias associadas a este factor é a Teoria do *handicap social* – entre o final dos anos sessenta, início dos anos 70 –, segundo a qual ao desempenho escolar do aluno está associada a “sua pertença social, pela menor ou maior bagagem social que este possui à entrada na escola” (Benavente, 1990, p. 716), sendo esta vista como um “lugar neutro e instrumento de mobilidade, cabendo ao aluno aproveitar o que em igualdade é posto à disposição (Martins & Parchão, s.d, p. 3).

Blomart (1988, cit. por Barros, 1999), num estudo por ela conduzido, confirmou a existência de correlações positivas entre o insucesso escolar, nomeadamente nas retenções, e a categoria socioprofissional dos pais, tendo concluído que “os alunos oriundos de famílias pertencentes a quadros superiores avançam em classe normal, na ordem dos 76%, e que apenas 10% sofrem um atraso de ano e 4% um atraso de dois anos [...], estudantes pertencentes [...] a comerciantes e a artesãos avançam uma classe normal cerca de 51%, com atraso de um ano 38 % e de dois anos 10% [...], os filhos dos operários agrícolas apenas avançam em classe normal 27%, sofrem um atraso de um ano 44% e de dois anos 22%” (p. 44). Esta autora refere que “todas as obras sobre a estratificação escolar insistem sobre o carácter multidimensional da variável social [...] elementos como o nível de educação cultural, de formação profissional determinam, em grande parte, a posição social, pelo que se torna necessário dissociar a dimensão económica da estratificação social das suas dimensões culturais” (p. 44).

Estes resultados foram também corroborados por Mauco (s.d, referido por Fernandes, 2004), tendo este concluído, num relatório produzido para a UNESCO, que “cerca de metade dos alunos entre os onze e os doze anos não se conseguem adaptar ao ensino, independentemente de serem medianamente inteligentes ou sobredotados ” (p. 215), ocorrendo esta situação, principalmente, em famílias de estratos socioeconómicos mais baixos.

Ainda nesta linha de investigação, Viola et al. (2005), num estudo realizado com crianças de diferentes meios socioeconómicos – médio-elevado ou elevado e urbano e baixo e rural – do concelho de Braga, concluíram que os resultados obtidos sugerem um melhor desempenho cognitivo por parte das crianças do meio urbano, assumindo, no entanto, que com os testes de inteligência “poder-se-á [...] avaliar de forma desigual as capacidades cognitivas de indivíduos provenientes de distintos meios sócio-culturais, “favorecendo” os estratos sociais mais elevados em detrimento dos grupos menos favorecidos” (pp. 2236-2237).

Os resultados destes estudos sustentam, claramente, a importância dos factores socioeconómicos e socioculturais, no desempenho do aluno. Tal verifica-se, em parte, porque a estes factores estão associadas: fracas condições habitacionais, deficiente nutrição e, por vezes, mau ambiente familiar (e.g., alcoolismo, agressão). Por outro lado, importa referir a importância do acesso que as crianças têm, ou não, considerando os diferentes níveis socioeconómicos, a recursos que podem promover o seu desenvolvimento global e, por essa via, o seu desempenho escolar.

Outro factor, não menos importante, prende-se com a relação entre o envolvimento parental na realização das tarefas académicas e o rendimento académico, em que “o suporte instrumental da família, nas tarefas associadas à escola fornece uma importante contribuição para o ajustamento académico do adolescente” (Peixoto, 2004, p. 242).

A importância das relações afectivas, da criança com a família, são outro factor a considerar para efeitos de desempenho escolar. De facto, uma criança que “não se sente amada [e] que não sente carinho nem afecto, apresenta grandes dificuldades de aprendizagem” (Fernandes, 2004, p. 207), principalmente ao nível de concentração,

memória, indisciplina e de persistência, de captações de informação de associações das imagens.

Factores como o nível de instrução da família, o tipo de consumo e a posse de bens culturais, criam aspirações e atitudes diferenciadas perante o saber e que influenciam tanto o desenvolvimento sociocognitivo das crianças como o seu desempenho escolar. Enquanto as classes mais favorecidas proporcionam percepções e orientações positivas em relação ao futuro dos filhos, incentivando-os para a qualidade e para a promoção futuras, as classes mais desfavorecidas tendem a “incutir aos seus filhos uma perspectiva de futuro próximo, procurando diminuir os custos e adquirir proventos imediatos” (Martins & Parchão, s.d, p. 5).

Torna-se assim, necessário assinalar o efeito de retroacção exercido pelas trajectórias desiguais, uma vez que podem influenciar as representações e atitudes das famílias face à escolarização, interferindo com as decisões relativas ao prosseguimento dos estudos

Diogo (1988), num estudo realizado através de inquérito por questionário a 128 famílias, em relação à diversidade de representações que as famílias têm na trajectória dos filhos e do funcionamento da escola, chegou à conclusão de que “as desigualdades perante a escola não são reproduzidas automaticamente” (p. 207), estas ocorrem através da interacção dos diversos actores e no confronto de cada um com o outro, em processos de interacção formal e informal com adultos ou pares.

Esta autora identificou três tipos de projectos e representações diferenciadas da escolarização: projectos de sobre-escolarização, em que as famílias apresentam representações mais complementares da escolarização; projectos de sub-escolarização em que as representações surgem mais distanciadas; os projectos de escolarização média, em que se verifica preocupação das famílias em apostar nos projectos escolares, mas, ainda assim, coincidem com representações distanciadas da escola.

Estas representações de escolarização apresentam características diferentes de acordo com a classe social e o funcionamento familiar, “embora a classe social estabeleça uma relação mais forte com as representações da escolarização, estas não são independentes do funcionamento familiar” (Diogo, 1998, p. 202).

Em suma, são diversas as causas associadas aos factores socioeconómicos e socioculturais da família que, de forma mais directa ou indirecta, influenciam o desempenho escolar. Para além dos factores socioeconómicos, os factores relativos à escola são de enorme importância.

### **2.3. Factores relativos à escola**

A escola, só por si, constitui um importante factor na promoção do (in)sucesso escolar. Se considerarmos os três componentes principais do conceito de educação – instrução, socialização e estimulação –, podemos concluir, segundo Formosinho (1992), que um bom ou mau desempenho poderá decorrer de um, dois ou até dos três componentes atrás referidos. E são vários os aspectos que, no espaço escolar, podem também influenciar o desempenho: estrutura do currículo (académico e não académico), metodologias de ensino, apoios pedagógicos, a organização das turmas e a capacidade de resposta das escolas perante novas situações problemáticas, para as quais estas, actualmente, não possuem nem capacidade financeira, nem recursos humanos que possam mobilizar.

Segundo as teorias de reprodução social, a escola constitui-se, assim, “como uma instituição que mais não faz do que seleccionar indivíduos, segundo critérios e mecanismos que lhe são próprios, e reproduzir as estruturas sociais classistas (Martins & Parchão, s.d, p. 4). A unificação dos currículos, elaborados com base no perfil médio do aluno, penaliza os alunos oriundos de classes mais baixas, que, pelas características que lhes estão inerentes, manifestam dificuldades em acompanhar os programas pensados para o “aluno médio” e para a “cultura e conhecimentos médios” (p. 5).

A escola e os professores podem, no entanto, contribuir para a promoção do sucesso educativo. Num estudo realizado por Oliveira os professores salientaram, essencialmente, o seu contributo para a qualificação da escola em geral, e do ensino em particular, e para o sucesso educativo, ao “garantir percursos formativos mais diversificados e atraentes para os jovens [...] potenciadores de sucesso; utilizar metodologias de ensino e de suporte à aprendizagem susceptíveis de operar mudanças na direcção desejada;

fomentar um maior envolvimento da família e da comunidade na vida escolar e vice-versa; promover formação especializada dos docentes e demais agentes educativos, tendo em vista melhorar a sua intervenção” (2007, p. 10).

Também as expectativas que os professores apresentam em relação aos alunos poderão influenciar o seu desempenho académico - efeito Pigmaléon ou de Rosenthal. A melhoria da aprendizagem e do desempenho resulta, em grande parte, das elevadas expectativas do professor relativamente a cada aluno (Cortesão & Malafaia, 1996).

Na mesma linha de pensamento, Oliveira (2007) sublinha, a propósito do desinteresse dos alunos em relação à escola e às aprendizagens, que os professores, naturalmente “tende[m] a situar o *locus* do problema em factores endógenos aos alunos, pressupondo que eles têm características e atributos que impedem o curso normal das aprendizagens” (p. 12).

Veiga (2004), abordando este tema, refere que a comunicação que se estabelece entre professores, alunos e pais é de extrema importância. A metodologia utilizada pelos professores para o ensino e para a avaliação influencia, significativamente, a construção das representações dos estudantes acerca das disciplinas. Assim, o professor deve ser capaz de reflectir sobre a sua acção na sala de aula (a forma como decorrem as suas aulas) e mudar de estratégia, quando verificar que esta ou aquela forma de actuação não está a resultar tão bem. Por outro lado, a percepção que os pais têm dos seus filhos, em relação à concretização de determinada tarefa, pode influenciar o desempenho académico. Pais com percepções positivas influenciam positivamente os filhos, logo estes apresentam melhores resultados.

A (des)adequação entre os conteúdos transmitidos na escola, as aspirações dos alunos e a não conjugação dos primeiros com as necessidades do sistema social contribuem, também, para o insucesso, na medida em que podem levar o aluno a não atingir as metas individuais e sociais definidas (Martins & Parchão, s.d).

Aliados a este factor estão outros, os quais não podem ser descurados, como a competência científica do professor, a “prática de uma metodologia activa, de um apoio (antes que surja o fracasso) a alunos com dificuldades de aprendizagem” (Cortesão & Malafaia, 1996, p. 39).



É ao professor que cabe o papel de, em contexto de sala de aula, adequar metodologias e estratégias de acção, tendo em conta as características específicas dos alunos. Contrariamente ao que diversos estudiosos, nesta matéria, têm recomendado, as metodologias centradas no método expositivo continuam a ser as mais utilizadas por grande parte dos professores em detrimento das assentes em concepções teóricas construtivistas, afirmação corroborada, segundo Oliveira (2007), por diversos autores (e.g., Dumazedier, 1995; Oliveira, 1996, 2004, 2005; Abreu, 1997, 2002; Papert, 2001; Figueiredo, 2001; Amado, 2001, cit. por Oliveira, 2007, p. 12). Por conseguinte, Oliveira defende que a “tónica não deve estar na aquisição de conhecimentos, mas no desenvolvimento de competências que impliquem a realização de tarefas significativas e relevantes para o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno e para o bem-estar social” (p. 12). Da mesma forma, Fonseca (2004) afirma que a escola deve deixar de se centrar essencialmente no rendimento académico, adoptando posturas selectivas que, a manterem-se, podem influenciar e reforçar a inadaptação do aluno.

Na mesma perspectiva, Fernandes (2004), por exemplo, considera que a forma como os alunos, hoje em dia, são avaliados (com base em instrumentos de avaliação quantitativos) escamoteia os resultados reais, uma vez que os factores individuais, inter-relacionais e funcionais, são simplesmente anulados. Salaria, ainda, que este tipo de avaliação tem em linha de conta apenas o produto, “não analisa[ndo] causas, nem situações, processos ou mecanismos” (p. 134), o que pode levar à desmotivação do aluno e consequentemente, a um menor desempenho académico.

Por outro lado, Oliveira (2007), também refere que, segundo a percepção dos professores um “obstáculo à melhoria da qualidade do ensino [...] diz respeito à ocupação excessiva do [...] tempo [que os professores despendem] em actividades não lectivas, com prejuízo para a devida preparação de aulas e acompanhamento das turmas” (p. 13). Em parte, tal verifica-se pelo facto dos professores passarem cada vez mais tempo nas escolas com trabalho burocrático e administrativo, decorrente essencialmente da publicação do Despacho n.º 19575/2006, já referido no primeiro capítulo deste estudo, e que obriga a tempos de permanência na escola, para além das 25 horas lectivas (10 horas não lectivas, no caso do primeiro ciclo), para dinamização de “actividades de complemento curricular,

informação, orientação e acompanhamento dos alunos, participação em reuniões pedagógicas, etc.” (Oliveira & Ferreira, 2007, p. 135).

Sebastião (2009) refere, ainda, que embora se tenha verificado um processo de democratização da escola em Portugal, as dinâmicas que o conformam mostram, no entanto, que as desigualdades sociais de oportunidades educativas permanecem, nomeadamente nos percursos escolares, nas pressões divergentes das famílias sobre a escola, salientando que a democratização da educação é “um processo complexo que não se pode limitar à garantia de acesso igual para todos” (p. 285).

Assim, embora a escola, actualmente, quer por motivos organizacionais, quer estruturais, tenha dificuldade em lidar com todas as problemáticas com que se depara no dia-a-dia, em particular as que se revestem de natureza individual ou social, ela deve munir-se de estratégias sociais e educativas que, de forma eficaz, possam capacitá-la no sentido de encontrar respostas adequadas a cada uma das situações (Peixoto, 1999).

#### **2.4. Medidas de promoção ao desempenho escolar**

Apesar de se verificar uma quebra nos números do insucesso<sup>4</sup>, estes continuam a evidenciar-se nos indicadores internacionais de desempenho, particularmente visíveis ao nível dos resultados alcançados pelos alunos portugueses, por comparação com os restantes países participantes, nos estudos PISA (Programme for International Student Assessment).

Perante este cenário, o Ministério da Educação propôs-se apoiar as escolas e as famílias na promoção do sucesso escolar, com vista a garantir a qualidade das aprendizagens e reduzir as assimetrias que impossibilitam que todas as crianças possam ter acesso aos mesmos recursos humanos e pedagógicos, e que, até agora, como fomos referindo, têm estado bem patentes na vida das escolas.

---

<sup>4</sup> No ano lectivo 2006/2007, “as taxas de retenção no ensino básico cifraram-se em 4 por cento no 1º ciclo do ensino básico, 10 por cento no 2º ciclo do ensino básico, e 18 por cento no 3º ciclo quando, uma década antes, ascendiam a 11 por cento, 15 por cento e 20 por cento, respectivamente. [...] naquele que é um dos indicadores estruturais da União Europeia, a percentagem da população entre os 18 e os 24 anos com o 9º ano ou menos que está fora do sistema de educação e formação, Portugal apresenta o pior desempenho ao nível dos 27 países, a par de Malta, com o valor de 36 por cento no ano de 2007 (contra 44 por cento em 2001) (Ministério da Educação, 2009, p. 3).

Esta intervenção pauta-se, especialmente, pela implementação de “estratégias pedagógicas adequadas aos contextos de aprendizagem e às dificuldades reveladas pelos alunos” (Ministério da Educação, 2009, p. 3) e de medidas de apoio à família, procurando atenuar os efeitos das desigualdades sociais e conseqüentemente criar oportunidades de qualificação a todos os alunos.

Estas estratégias, segundo o Ministério da Educação (2009) assentam numa lógica de trabalho mais diversificado e individualizado, mais adaptado às necessidades de cada aluno, isto é, “apoio orientado para os alunos com dificuldades e mobilização de recursos humanos, pedagógicos e tecnológicos” (p. 4), em que a retenção surge como última alternativa, esgotados todos os procedimentos possíveis: planos de recuperação, acompanhamento de participação e planos de desenvolvimento que incluam actividades de enriquecimento destinadas a estes alunos.

Relativamente às medidas de carácter social, estas incidiram no âmbito da acção social escolar: alimentação e actividades de enriquecimento curricular.

### **3. Actividades Extracurriculares e desempenho escolar**

Os efeitos associados à prática de actividades extracurriculares foram estudados por diversos autores (e.g., Beckett, 2002; Berger, 1996; Broh, 2002; Coltin, 2002; Dryfoos, 1999; Gilman, 2001; Marsh, 1992; Holland & Andre, 1987; Powell, Peet & Peet, 2002), na maioria dos casos norte-americanos, país em que este tipo de programas (e.g., *out-of-school*, *afterschool*, *extended-day*) proliferam. No entanto, em Portugal, e especificamente em relação às Actividades de Enriquecimento Curricular, os estudos são escassos, tendo sido produzidos essencialmente relatórios que apontam algumas das problemáticas associadas à sua frequência.

Os relatórios produzidos em 2007<sup>5</sup> e 2008, pela Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP), Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP) e pelo Sindicato de Professores da Região Centro (SPRC), elencam situações que nos parecem preocupantes.

---

<sup>5</sup> Estes relatórios foram produzidos em 2007 e resultam de uma primeira avaliação ao Programa de Generalização do Inglês nos 3º e 4º anos e de outras actividades no 1º ciclo do ensino básico.

Assim, existem escolas do 1º ciclo do ensino básico da rede pública onde as crianças passam sete horas diárias no mesmo espaço físico, apenas com uma hora e meia para almoço e com actividades lectivas interrompidas em vários momentos do dia pelas AEC. Casos há em que os intervalos dos alunos não são marcados, aumentando, desta forma, a carga lectiva dos mesmos. Por último, foram mesmo referenciadas escolas em que existe diferenciação na distribuição horária das actividades lectivas diárias, isto é, num determinado dia as crianças têm mais de cinco horas diárias de actividades lectivas e em outros têm menos (Confederação Nacional das Associações de Pais, 2007a).

Que consequências terá esta nova realidade para os alunos? A que níveis? Com que intensidade?

O alerta chega, em primeiro lugar, dos professores que, face ao elevado número de horas que as crianças têm de permanecer na escola e à desorganização da vida escolar decorrente da implementação das AEC (ausência de espaços físicos adequados às actividades, equipamento e material didáctico), testemunham e pretendem prevenir o risco desta situação, que, a manter-se, poderá vir a redundar em saturação, cansaço e agitação dos alunos, com possíveis efeitos negativos no seu desempenho escolar (CONFAP, 2007).

Broh (2002), num estudo em que procurava relacionar programas extracurriculares e desempenho escolar, conclui que a participação em actividades desportivas, assim como em actividades musicais, conduzem a um melhor desempenho académico. No entanto, tal não advém do tipo de actividades propriamente ditas, mas sim do relacionamento entre pares que aquelas proporcionam. Assim, “[...] o aspecto que mais realça resultante da frequência das actividades extracurriculares, é a interacção social que estas promovem” (Broh, 2002, p. 87). De acordo com este autor, o “segredo” parece residir no contacto que se estabelece entre os sujeitos participantes e no convívio social que estas proporcionam, algo que pouco parece ser cuidado e promovido nas AEC. Neste sentido, não parece aproveitar-se o vasto potencial positivo que este tipo de ocupação poderia ter. Estaremos então, de alguma forma, a criar condições para a obtenção de resultados escolares inferiores àqueles que os alunos poderiam alcançar com actividades de outra natureza?

Relativamente a esta questão, e em primeiro lugar, está em causa a satisfação geral das crianças. Gilman (2001), tendo conduzido um estudo sobre a satisfação e a participação em actividades extracurriculares, conclui que os benefícios que daí resultam prendem-se,

particularmente, com a qualidade das actividades desenvolvidas e a forma como os programas *afterschool* estão planificados. Para este autor, não é a quantidade de actividades desenvolvidas que concorrem para a promoção de índices mais elevados de satisfação com a escola e com o próprio indivíduo, verificando-se um empenho maior das crianças quando estão em causa actividades que promovem interacções sociais, ao contrário das que perseguem apenas fins individuais, corroborando assim as conclusões de Broh.

Nesta perspectiva as actividades extracurriculares poderão apresentar-se como uma mais-valia no desempenho escolar, desde que estruturadas de forma a enfatizar as actividades de carácter lúdico que normalmente vão de encontro às preferências dos alunos (Madureira et al. 2008). Não é, aliás, difícil entender que alunos insatisfeitos ou menos satisfeitos terão necessariamente um menor empenho nas actividades escolares. E um dos aspectos que poderá influenciar essa satisfação e, por via dela, o rendimento escolar, é o tipo de actividades desenvolvidas.

Deste ponto de vista, Sánchez (2002) salienta que a forma como as crianças hoje ocupam os seus tempos livres condiciona, em parte, a forma como viverão quando atingirem a idade adulta. Para a criança, brincar é aprender a viver, a tornar-se um adulto equilibrado, a descobrir o mundo, realizando as suas próprias experiências e, claro, influenciando o desenvolvimento da sua personalidade. Nesta fase, a actividade lúdica influencia positivamente o desenvolvimento global e o bem-estar motor e psico-social em todos os estádios da vida, desde a infância até à idade adulta, contribuindo para a criação de hábitos de vida saudáveis. Acrescenta, ainda, que é no tempo livre, mais que no tempo de trabalho ou das obrigações familiares ou sociais, que se abrem oportunidades de, livremente, o indivíduo se descobrir. Tempo livre, no entanto, requer espaço livre, liberdade de agir e sentir, pelo que, defende o autor, se a prática de lazer é benéfica para o adulto e se os hábitos se adquirem na infância, então é na criança que o lazer deve ser encorajado e implementado (Sánchez, 2002).

Esta influência é tão visível que chega mesmo, como referem Amado e Freire (2002), a constituir-se factor de indisciplina e, conseqüentemente, a contribuir para um deficiente rendimento escolar e educativo. O tipo de actividades em que os alunos se vêem envolvidos influencia e regula a sua relação com o ambiente que os rodeia e com os outros, logo, condiciona também a aprendizagem.

Parece-nos, assim, claro que não apenas o número de actividades é relevante para o desempenho escolar e os potenciais efeitos que sobre este poderá ter mas, também, como pretendemos salientar no primeiro capítulo do nosso trabalho, se atribui significativa importância ao tempo livre e/ou de lazer de que os alunos dispõem.

Por fim, a carga horária a que os alunos estão agora sujeitos, como é referido nos relatórios da Confederação Nacional das Associações de Pais (2007a) e do Sindicato dos Professores da Região Centro (2007), é um dos factores determinantes, assinalado pelos docentes, que pode conduzir os alunos, de forma progressiva, a um maior cansaço, o qual lhes retira capacidade de trabalho e, por essa via, poderá repercutir-se no rendimento escolar.

Tal conclusão é apoiada por Powell, Peet e Peet (2002), num estudo realizado com sessenta crianças do 1.º ciclo, onde concluíram que o rendimento escolar melhorava com a passagem entre um baixo envolvimento e um envolvimento moderado em actividades extracurriculares, mas piorava quando aquele atingia um nível elevado. Tal constitui um indicador claro de que o excesso de actividades pode condicionar negativamente o desempenho escolar dos alunos. O estudo sugere que a partir de um certo tempo dispendido com aquelas actividades, estas passam a constituir um obstáculo, e não um factor de promoção, face ao desempenho académico. Desta forma, confere-se, também importância significativa ao tempo livre e/ou de lazer de que os alunos dispõem.

Greer-Smith (1990) aponta exactamente as mesmas preocupações, assinalando que o tempo excessivo pode conduzir ao cansaço e a uma mais elevada pressão sobre as crianças.

Guest e Schneider (2003), num estudo com estudantes universitários, em que pretendiam verificar a existência de relações entre a escola, o contexto social, a participação em actividades extracurriculares e o desempenho académico e ambição educacional, concluíram que a percepção dos alunos e do seu desempenho era diferente consoante as actividades desenvolvidas pelos estudantes, considerando o meio social de onde provinham e onde cada estabelecimento estava implementado. Ou seja, a interacção entre os diversos aspectos era uma realidade, ainda que, como salientaram os autores, a participação em actividades desportivas surja como capaz de suscitar percepções mais aproximadas.

Wilgoren (2000, referido por Lumsden, 2003) a propósito das potencialidades dos programas *afterschool*, salienta que estes podem constituir-se como espaços seguros para as crianças desenvolverem actividades que as promovam individual e socialmente, nas relações com colegas e adultos.

De acordo com Grossman (2002, referido por Lumsden, 2003) “os melhores programas [...] oferecem um leque de actividades interessantes e atraentes – não apenas de trabalhos de casa e apoio académico – e são baseados nos interesses das crianças”, acrescentando que “seduzem alunos com baixo desempenho através de aprendizagens divertidas, levando-os a adquirir uma mistura de conhecimentos académicos e não académicos” (p. 3).

Assim, estes programas apresentam-se como uma mais-valia na promoção de interacções pessoais e sociais, que vão de encontro aos interesses das crianças e dos jovens adolescentes, concorrendo, desta forma, para melhorar o seu desempenho académico. No entanto, salienta-se que o leque de actividades que os integram é definido com base nas escolhas daqueles que nelas participam.

Seppanen et al. (1993), num relatório em que se comparavam vários programas *afterschool*, chamam, precisamente, a atenção para o facto de as menores pontuações serem atribuídas àqueles que apresentam um leque mais reduzido de escolhas, acrescentando que “as crianças, em particular, desejam mais oportunidades para escolher como passar o seu tempo” (p. 151). Os pais, contrariamente ao que desejam as crianças, conferem mais importância à segurança que aquelas actividades possam proporcionar. (Seppanen et al., 1993).

O'Connor e McGuire (1998, referidos por Coltin, 2002), apresentando os dados recolhidos pelo National Institute on Out-of-School Time<sup>6</sup> (NIOST), e numa outra perspectiva, referem que os pais desejam que estes programas ajudem os filhos nas tarefas escolares. No entanto, alertam para a necessidade de ser encontrado um equilíbrio entre as tarefas escolares e a aprendizagem informal a que nos referimos no primeiro capítulo. “Depois de um dia escolar cheio de actividade, as crianças necessitam de tempo para aliviar as tensões,

---

<sup>6</sup> “Este instituto tem por missão assegurar que todas as crianças, jovens e as suas famílias tenham acesso a programas de qualidade, actividades e oportunidades durante as horas passadas fora do horário lectivo. [...] Estas experiências são essenciais para um desenvolvimento saudável das crianças e dos jovens, que mais tarde, se poderão tornar cidadãos capacitados para a vida. O nosso trabalho estabelece a ponte entre a investigação e a prática” (<http://www.niost.org/>)

comer uma merenda, jogar com uns amigos e construir relações consistentes com adultos carinhosos e competentes” (p. 4)

Neste mesmo sentido, parece projectar-se o estudo realizado por Formiga e Dias (2002), no qual procuraram relacionar os hábitos de lazer dos alunos e os indicadores do seu rendimento escolar. De facto, e de acordo com os resultados encontrados por aqueles autores, pode constatar-se que as actividades de “diversão” e desportivas, de formação cultural e de “relação interpessoal” inibem o fraco rendimento escolar.

Comparando estes dados com o Programa das Actividades de Enriquecimento Curricular, facilmente se constata que este não se direcciona para a gestão e animação dos tempos livres das crianças. O seu propósito é distinto, já que o que aquele projecto visa é, acima de tudo, alargar o tempo escolar, enquanto necessidade de resposta a uma Escola que continua a conceber os seus modos de intervenção educativa a partir do paradigma da instrução (Cosme & Trindade, 2007).

Os vários estudos que fomos descrevendo ao longo deste capítulo enformam, na sua maioria, em relação à participação em actividades extra-escolares, resultados positivos tanto ao nível académico como da interacção social e com o meio. Ao nível académico, os resultados evidenciam uma diminuição do abandono escolar, o desenvolvimento de competências básicas, a melhoria da auto-estima e uma percepção positiva na satisfação com a vida. Socialmente, os contributos da participação naquelas actividades revelam uma redução significativa relativamente aos problemas de delinquência e de uso de substâncias químicas.

No entanto, em relação à participação nas actividades de enriquecimento curricular, em Portugal, podemos depreender, dos poucos relatórios e estudos realizados, que aquela estará associada a uma quebra no desempenho académico das crianças, tornando-se visível, de acordo com a percepção dos professores, um certo cansaço nas crianças. Este mesmo quadro é referido no relatório de acompanhamento da CAP (2008), onde é salientado, entre outros aspectos apontados pelos professores das AEC, “o cansaço, a indisciplina, a assiduidade dos alunos e o horário de leccionação; a inexistência de materiais e espaços adequados à leccionação [...]” (p. 84). No mesmo relatório é acrescentado, corroborando o que temos vindo a enunciar, que estes problemas poderiam



ser superados com recurso a mais actividades de carácter lúdico ou, por outro lado, pela utilização de espaços mais adequados (CAP, 2008).

Embora reconhecendo, tal como está patente no presente capítulo, que o desempenho escolar decorre de um processo complexo, influenciado por factores sociais, culturais, económicos, intrínsecos ao próprio aluno e por factores ligados à cultura institucional de cada escola, julgamos que é possível, através das metodologias e instrumentos a utilizar no presente estudo, chegar a resultados que nos permitam afirmar que estas actividades poderão ter repercussões ao nível do desempenho escolar dos alunos que as frequentam.





**ESTUDO EMPÍRICO**



CAPÍTULO III  
ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO EMPÍRICO





Iniciamos este capítulo, que corresponde à parte empírica do nosso estudo, por identificar a problemática específica subjacente a esta dissertação e explicitar as hipóteses formuladas, tendo por base o respectivo objecto de estudo e a revisão da literatura apresentada no enquadramento teórico. Num segundo momento, centrar-nos-emos na metodologia adoptada, nomeadamente no que respeita ao plano de investigação, constituição e caracterização da amostra, descrição dos instrumentos de medida utilizados e procedimentos seguidos.

## **1. Enquadramento da investigação**

### **1.1. Delimitação do problema**

Como fomos referindo ao longo dos últimos dois capítulos, nesta dissertação a nossa atenção centra-se na implementação do Programa de Generalização do Ensino do Inglês dos 3.º e 4.º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico, visando, essencialmente, a estrutura do modelo em que este assenta: actividades de carácter curricular disciplinar. Este modelo, de acordo com a revisão de literatura, oferece às crianças do 1º ciclo do ensino básico mais escola/mais actividades de carácter escolarizante e menos tempo livre para brincar. As opções na escolha das actividades são efectuadas com base no pacote que oferece mais vantagens financeiras em detrimento de outras, como refere Pires (2007), “menos académicas e sem conotação conceptual e metodológica com as áreas disciplinares do currículo” (p. 4).

A nossa sensibilização para este problema surgiu, de facto, desde o início da implementação daquele programa, com a percepção de que as actividades que estavam a ser propostas (tempos definidos, orientações programáticas, flexibilização das actividades curriculares disciplinares) iriam reflectir-se em mais escola para as crianças e, conseqüentemente, menos tempo para usufruírem em actividades de natureza lúdica. Foi com base nesta problemática recente, num ensaio de auto-reflexão (Quivy & Campenhoudt, 1992) sustentado na revisão da literatura, que encontramos pertinência e relevância para o

que se pretende estudar neste projecto de investigação, vindo o respectivo problema a ser explicitamente formulado da seguinte forma:

*Será que os alunos do 1.º ciclo do ensino básico das escolas da rede pública do Município de Coimbra que frequentam as Actividades de Enriquecimento Curricular, nos moldes estabelecidos pelo Ministério de Educação (operacionalizados através do Despacho n.º 12591, de 16 de Junho), têm um desempenho escolar significativamente diferente daqueles que as não frequentam?*

## **1.2. Objectivos da investigação**

Tendo em conta o enquadramento legal que serviu de base à implementação de uma das medidas políticas públicas de educação, de carácter social, que mais contribuiu para a escolarização – o Programa das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) – e dada a importância de adequação das políticas públicas às necessidades dos cidadãos e, neste caso particular, aos seus interesses, zelando sobretudo e fundamentalmente pelos interesses das crianças, pretendemos com este estudo:

- saber até que ponto o desempenho escolar dos alunos que frequentam aquelas actividades pode ser significativamente diferente do desempenho escolar dos que as não frequentam;
- conhecer as percepções e preferências das crianças relativamente ao tipo de actividades extracurriculares que gostariam de frequentar.

## **1.3. Hipóteses**

A melhor forma de organizar uma investigação com rigor e sem descurar o espírito de descoberta e curiosidade que caracterizam todo o esforço intelectual, é partir de uma formulação explícita de hipóteses de trabalho. As hipóteses têm como característica o espírito de descoberta que lhes está subjacente, próprio de um trabalho científico, assim



como se revelam um prestimoso fio condutor para a investigação (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Sendo a investigação concebida como um movimento composto de reflexão teórica e de trabalho empírico, as hipóteses são o ponto de união desse movimento, pois, conferem-lhe amplitude e confirmam a coerência entre as partes do trabalho (Quivy & Campenhoudt, 1992). Assim, considerando-as de elevada pertinência para o estudo que se pretende desenvolver, colocam-se cinco hipóteses principais (uma global e quatro específicas) e cinco complementares (uma global e quatro específicas):

*(1) Hipótese principal global*

*Os alunos que frequentam as actividades de enriquecimento curricular na escola obtêm um desempenho escolar significativamente diferente dos alunos que não frequentam aquelas actividades.*

*(2) Hipótese principal específica*

*Os alunos que frequentam as actividades de enriquecimento curricular na escola obtêm um desempenho escolar na área de Estudo do Meio significativamente diferente em comparação com os alunos que não frequentam aquelas actividades.*

*(3) Hipótese principal específica*

*Os alunos que frequentam as actividades de enriquecimento curricular na escola obtêm um desempenho escolar na área de Língua Portuguesa significativamente diferente do desempenho dos alunos que não frequentam aquelas actividades.*

*(4) Hipótese principal específica*

*Os alunos que frequentam as actividades de enriquecimento curricular na escola obtêm um desempenho escolar na área de Matemática significativamente diferente do desempenho dos alunos que não frequentam aquelas actividades.*

*(5) Hipótese principal específica*

*Os alunos que frequentam as actividades de enriquecimento curricular na escola obtêm um desempenho escolar na área de Expressões significativamente diferente em comparação com os alunos que não frequentam aquelas actividade.,*

*(6) Hipótese complementar global*

*Os alunos que frequentam as actividades de enriquecimento curricular fora da escola obtêm um desempenho escolar global significativamente diferente em comparação com os alunos que as frequentam no espaço escolar.*

*(7) Hipótese complementar específica*

*Os alunos que frequentam as actividades de enriquecimento curricular fora da escola obtêm um desempenho escolar na área de Estudo do Meio significativamente diferente do desempenho dos alunos que as frequentam no espaço escolar.*

*(8) Hipótese complementar específica*

*Os alunos que frequentam as actividades de enriquecimento curricular fora da escola obtêm um desempenho escolar na área de Língua Portuguesa significativamente diferente em comparação com o daqueles que as frequentam no espaço escolar*

*(9) Hipótese complementar específica*

*Os alunos que frequentam as actividades de enriquecimento curricular fora da escola obtêm um desempenho escolar na área de Matemática significativamente diferente do que os que as frequentam no espaço escolar.*

*(10) Hipótese complementar específica*

*Os alunos que frequentam as actividades de enriquecimento curricular fora da escola obtêm um desempenho escolar na área de Expressões significativamente diferente do que os que as frequentam no espaço escolar.*

## 2. Metodologia

### 2.1. Plano de investigação

Para testar as hipóteses previamente formuladas, e tendo em consideração o facto de a implementação do Programa se ter iniciado no ano lectivo 2006/2007 – um ano antes da realização do presente estudo –, optámos por um plano de investigação não experimental comparativo-causal – “*ex post facto*”<sup>7</sup> –, com o qual pretendemos verificar possíveis associações entre a frequência ou não frequência das actividades de enriquecimento curricular e o desempenho escolar dos alunos, nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico da rede pública do Município de Coimbra.

Na pesquisa *ex post facto* as variáveis independentes não são passíveis de manipulação; a situação a que se reportam já ocorreu ou encontra-se a decorrer e as variáveis independentes produziram já os seus efeitos na variável dependente - situação que se verifica no presente estudo, já que o programa estava implementado desde o início do ano lectivo e os grupos estariam, naturalmente, constituídos.

O facto das variáveis independentes não serem manipuláveis, como referimos, constitui uma das limitações deste desenho de investigação, não se podendo estabelecer uma relação de causa-efeito entre aquela e as variáveis dependentes em estudo (Tuckman, 2005). No entanto, podemos estabelecer associações entre a frequência ou não dos alunos das AEC e o seu desempenho escolar. No mesmo sentido, outra limitação inerente a este plano de investigação é a inexistência de possibilidade de destinar aleatoriamente os sujeitos aos grupos, dado que eles já se encontram previamente organizados, pelo que apenas se pode estimar até que ponto existem ou não diferenças significativas entre os mesmos em variáveis tidas por relevantes (Fraenkel & Wallen, 2003).

Dada a natureza do plano escolhido, com as limitações referidas, e atendendo aos constrangimentos administrativos e institucionais com os quais nos deparámos numa fase inicial, maximizar o controlo das ameaças à validade interna do estudo foi, desde logo, objecto de preocupação da nossa parte, pelo que na constituição da amostra tentámos

---

<sup>7</sup> “Pesquisa não experimental ou *ex post facto* é qualquer pesquisa na qual não é possível manipular variáveis ou designar sujeitos ou condições aleatoriamente” (Kerlinger, 1980).

abranger o maior número possível de sujeitos (cerca de cem alunos em cada grupo, perfazendo as duas centenas), com características idênticas para que nos pudéssemos aproximar da representatividade da população alvo e da equivalência dos grupos.

## **2.2. Amostra**

O estudo traduziu-se num diagnóstico que abrangeu uma amostra de 200 alunos a frequentar e a não frequentar as Actividades de Enriquecimento Curricular, num universo de 4608 alunos, distribuídos por 11 escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da rede pública do Município de Coimbra, integradas em cinco dos nove Agrupamentos de Escolas.

Embora o Programa das AEC tenha sido implementado a nível nacional, em moldes semelhantes para todas as entidades promotoras e executoras, optámos por efectuar o estudo no Município de Coimbra, quer pelo universo de escolas envolvido (74), quer pela proximidade do local de trabalho, o que nos permitiria aplicar os instrumentos com maior eficácia e com uma redução significativa em termos de deslocações aos estabelecimentos de ensino.

Para podermos controlar o melhor possível as ameaças à validade interna do estudo e para que a amostra se pudesse aproximar da representatividade, optámos, numa primeira fase, pela técnica de amostragem por agrupamentos, fruindo esta da distribuição existente, decorrente da materialização do Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de Agosto, que regulamenta a constituição e a instalação dos agrupamentos de escolas<sup>8</sup>.

Depois, aplicaríamos técnica de amostragem estratificada, que usa informação existente sobre a população para que o processo seja mais eficiente. A lógica que assiste à estratificação de uma população é a de identificação de grupos que variam muito entre si, no que diz respeito ao parâmetro em estudo, mas muito pouco a nível intra-grupo, ou seja, cada um é homogéneo e com pouca variabilidade. As três etapas para se definir uma amostra estratificada são: definir os estratos; seleccionar os elementos dentro de cada estrato mediante um processo aleatório simples; conjugar os elementos seleccionados em

---

<sup>8</sup> O Município de Coimbra possui 9 Agrupamentos de Escolas: Dr.ª Maria Alice Gouveia, Ceira, Eugénio de Castro, Inês de Castro, Martim de Freitas, Pedrulha, São Silvestre, Taveiro e Poeta Silva Gaio (Carta Educativa do Município de Coimbra).

cada estrato, que na sua totalidade constituem a amostra, sendo a escolha das unidades que integram cada sub-amostra feita de forma aleatória simples (Tuckman, 2005). Este método de amostragem estratificada tem a vantagem de ser mais eficiente do que os métodos de amostragem simples ou sistemática, pois é mais económico em termos de tempo e dinheiro e fornece resultados com menor probabilidade de erro associada (Fraenkel & Wallen, 2003). Tal como para o método anterior, também para este utilizaríamos uma estratificação já existente – os quatro anos de escolaridade dos alunos.

Por fim, aleatoriamente, e dentro de cada Agrupamento de Escolas, seriam escolhidas as escolas, e dessas escolas seleccionados cerca de 100 alunos para cada um dos dois grupos: alunos que frequentavam as actividades de enriquecimento curricular e alunos que não frequentavam aquelas actividades.

No entanto, e numa primeira abordagem informal, junto da entidade promotora, foram-nos fornecidos dados que indicavam que todas as crianças frequentavam as AEC, informação esta que nos levou a contactar directamente os agrupamentos de escolas no sentido de obtermos informação consistente relativamente à frequência ou não das AEC pelos alunos.

Assim, o número de alunos dos agrupamentos de escolas que integram a amostra real deste estudo – Agrupamento de Escolas Dr<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia, Eugénio de Castro, Inês de Castro, Martim de Freitas e Pedrulha – resultou não de uma amostra por agrupamentos, mas sim de uma procura incansável, escola a escola, no sentido de se obter o maior número possível de sujeitos que não frequentassem as referidas actividades.

Tendo por base o número de crianças que não frequentavam as AEC, foi possível obter uma amostra equivalente para os dois grupos, distribuída pelos quatro anos de escolaridade e por outras variáveis sociodemográficas consideradas relevantes.

Confirmado o número de crianças que não frequentavam as AEC, recorreremos a uma amostragem aleatória simples, utilizando a lista de alunos da turma ordenada por ordem alfabética, cuja distribuição é considerada, por Fraenkel e Wallen (2003), aleatória, seleccionando em igual proporção dois grupos de alunos, os que frequentavam e os que não frequentavam as actividades de enriquecimento curricular.

### 2.3. Caracterização sociodemográfica da amostra

A amostra em estudo é formada por duzentos alunos do 1º ciclo do ensino básico da rede pública do Município de Coimbra, distribuídos equitativamente pelos dois grupos. As idades dos alunos oscilam entre os 6 e os 11 anos, registando-se uma média de 7,89 e um desvio padrão de 1,25. Dos 200 alunos, 92 (46%) eram do sexo feminino e 108 (54%) do sexo masculino.

Para classificar o nível socioeconómico dos sujeitos, recorreremos às habilitações literárias e à ocupação profissional dos pais ou, na sua ausência, do encarregado de educação. No que diz respeito às primeiras, estas foram divididas em quatro categorias, correspondendo a primeira, codificada com 0, aos casos omissos, a segunda ao ensino básico, a terceira ao ensino secundário e a quarta, e última, ao ensino superior. Para a segunda variável, utilizámos a Classificação Nacional de Profissões<sup>9</sup>, aprovada pelo Decreto Regulamentar n.º 202/95, de 1 de Setembro – nove grupos profissionais –, tendo sido acrescentados dois níveis para os encarregados de educação que se encontravam em situação de desemprego e casos omissos, respectivamente 0 e 10.

Em relação à primeira categorização, a amostra, no seu conjunto, ficou assim distribuída: quanto às habilitações literárias das mães, 56 possuíam o ensino básico, 50 tinham habilitação ao nível do ensino secundário e 81 habilitação de âmbito superior, tendo-se verificado 13 casos omissos; no que concerne às habilitações dos pais, 62 situavam-se ao nível do ensino básico, 58 tinham formação de ensino secundário e 59 de ensino superior, constatando-se 21 casos omissos.

No que respeita à ocupação profissional das mães, a distribuição foi a seguinte: 19 encontravam-se sem emprego, 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, verificando-se 10 casos omissos; relativamente aos pais, 6 encontravam-se desempregados, 21 situavam-se 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, sendo 12 os casos omissos.

---

<sup>9</sup> O 1.º Grupo corresponde a Quadros superiores e dirigentes, o 2.º a Especialistas de profissões intelectuais e científicas, o 3.º a Técnicos 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.

Por fim, devemos referir que, em função dos constrangimentos que já tivemos oportunidade de salientar, não nos foi possível obter uma amostra completamente equilibrada, ainda que o tivéssemos tentado, em relação ao número de sujeitos de cada ano de escolaridade. Ainda pelo mesmo motivo, a igualdade na amostra no que respeita aos sujeitos das escolas de áreas urbanas e de áreas rurais também não foi alcançada.

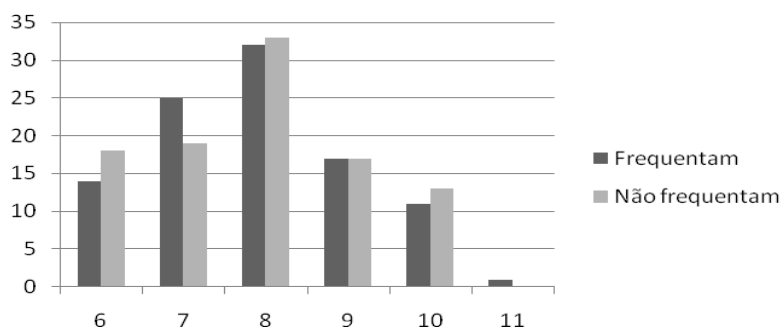
A tabela 1 mostra-nos a distribuição dos sujeitos por estabelecimento de ensino e por ano de escolaridade, sendo de referir que no 1.º ano se situaram 56 sujeitos, no 2.º 64, no 3.º 38 e no 4.º ano 42. Embora não se tivesse conseguido uma distribuição igualitária por anos de escolaridade, a nível do mesmo ano e tendo em conta os dois grupos principais em estudo, como é visível na tabela 1, o número de sujeitos foi totalmente correspondente.

Tabela 1 - Distribuição dos alunos por estabelecimento de ensino e ano de escolaridade

| 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 |

Respeitante à variável idade, como revelam os números apresentados no gráfico 1, o primeiro grupo de alunos, correspondente aos que frequentavam as AEC situava-se num intervalo entre 6 e 11 anos, sendo a média etária de 7,89 e registando-se um desvio padrão de 1,23. No grupo de alunos que não frequentavam as AEC, as idades distribuía-se entre os 6 e os 10 anos de idade, registando-se uma média de 7,88 e um desvio padrão de 1,27.

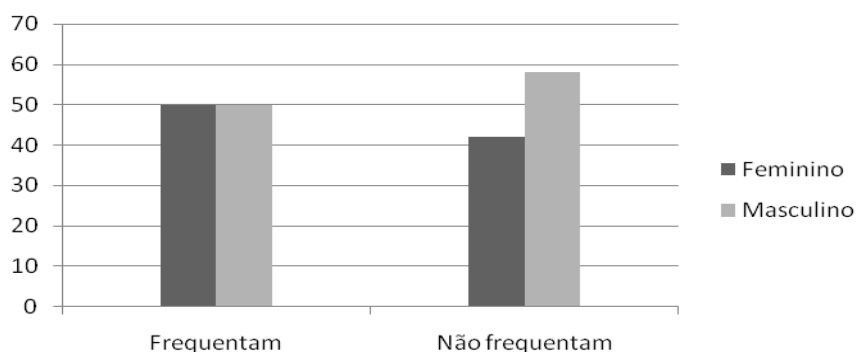
Gráfico 1 - Distribuição dos alunos, por idades e por frequência ou não das AEC



Em relação a esta variável, tal como nas seguintes de natureza sociodemográfica, era relevante saber se poderíamos considerar as amostras equivalentes, isto é, não susceptíveis de provocar, por si só, um qualquer enviesamento de resultados. Para o efeito, e dado o nível de medida quantitativo da variável, utilizámos o teste t de student para amostras independentes, tendo-se obtido os seguintes resultados:  $t_{(g.l.=198)}=0,057$ ,  $p=0,995$ . Deste modo, assegura-se o equilíbrio pretendido, dado que o valor de p é maior que 0,05 ( $p>0,05$ ), não se registando diferenças estatisticamente significativas entre cada um dos grupos, a nível da idade.

No que toca à variável sexo, a distribuição dos sujeitos por cada um dos grupos é a apresentada no gráfico 2. Considerando que esta é uma variável nominal, o teste indicado para verificar a existência ou não de diferenças significativas entre os grupos é o teste de qui-quadrado que, tal como na variável anterior, revelou a existência de grupos homogêneos ( $\chi^2_{(g.l.=1)}=1,288$ ,  $p=0,256$ ).

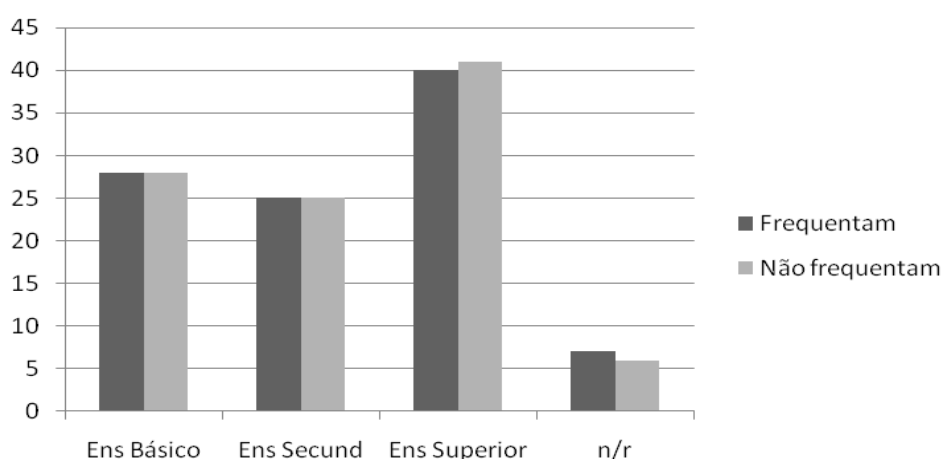
Gráfico 2 - Distribuição, por sexo e por frequência ou não das AEC, dos alunos





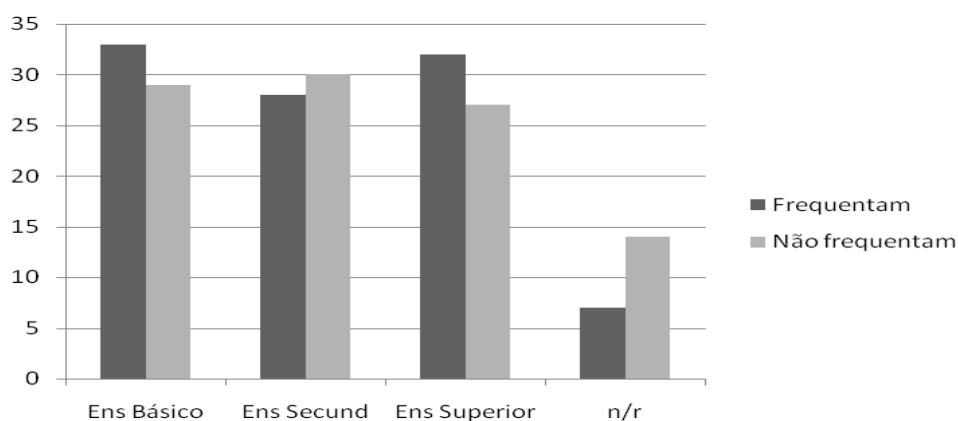
Em relação à variável habilitação literária das mães, a distribuição é a discriminada no gráfico 3, tendo sido encontrados, com a aplicação do teste qui-quadrado os seguintes resultados:  $\chi^2_{(g.l.=3)}=0,089$ ,  $p=0,993$ . Verifica-se, assim, também, a homogeneidade dos dois grupos quanto a esta variável.

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



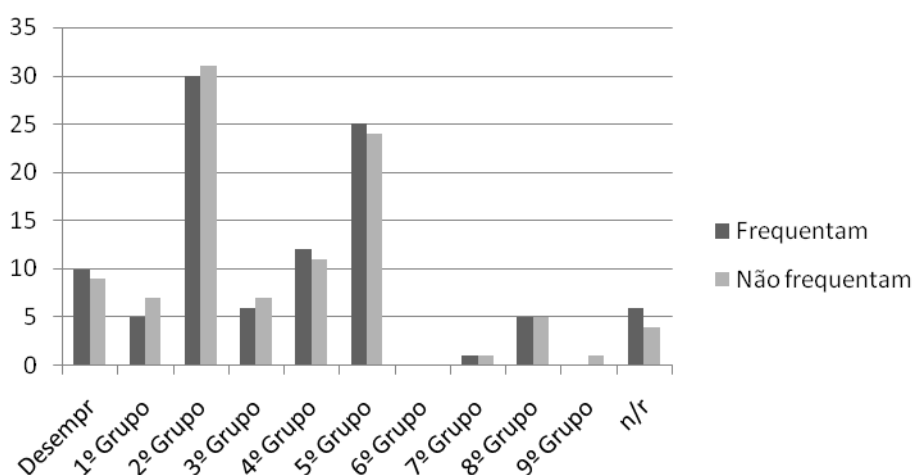
Também em relação às habilitações literárias, mas agora no que respeita aos pais, o teste de qui-quadrado permitiu-nos chegar a um resultado idêntico, que conclui pela inexistência de diferenças significativas na distribuição pelos dois grupos da amostra ( $\chi^2_{(g.l.=3)}=3,084$ ,  $p=0,379$ ) (gráfico 4).

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



Relativamente à profissão das mães, os grupos da amostra apresentam uma distribuição muito equilibrada, quanto ao número de sujeitos em cada categoria profissional<sup>10</sup>, conforme podemos verificar pela leitura do gráfico 5.

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

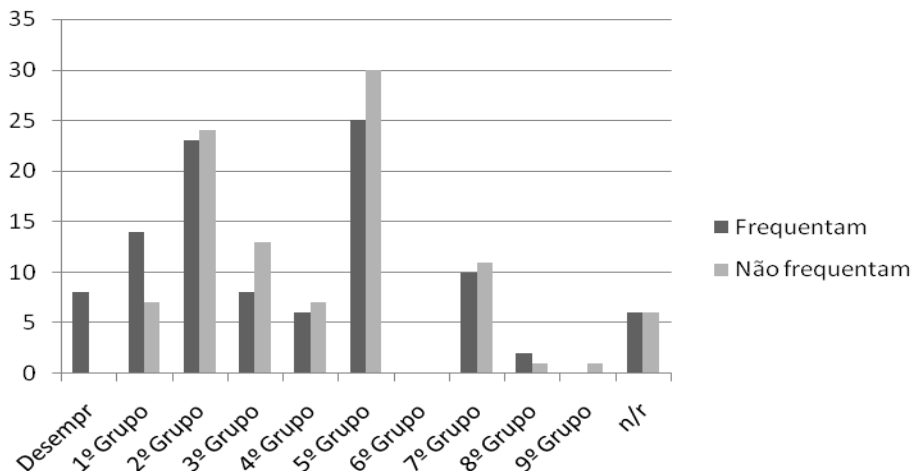


Em relação à distribuição das actividades profissionais dos pais, que se observa no gráfico 6, embora não sendo tão homogénea como a anterior, aponta para uma distribuição sem diferenças substanciais entre os dois grupos. O teste qui-quadrado, aplicado às categorias dos 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 7º e n/r grupos revela, efectivamente, uma distribuição idêntica –  $\chi^2_{(g.l.=6)}=3,939$  ( $p=0,685;> 0,05$ )<sup>11</sup>. O mesmo se pode concluir quanto aos grupos 8º e 9º, cuja distribuição é idêntica. A única excepção é a diferença verificada na categoria dos desempregados (6 para 0). Contudo, ao representar apenas 6,38% dos sujeitos do primeiro grupo, conclui-se que, no geral, os grupos são equiparáveis.

<sup>10</sup> Neste caso não foi utilizado o teste  $\chi^2$  pelo facto de existirem frequências esperadas com valores inferiores a 5, o que constitui uma transgressão à adequada aplicação do teste. Contudo, como é bem visível pelo respectivo gráfico, não há diferenças dignas de nota entre os dois grupos da amostra.

<sup>11</sup> Este teste foi aplicado às categorias referidas, porque as restantes apresentavam frequências esperadas inferiores a 5.

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



Resumindo, tendo-se em consideração todas as variáveis sociodemográficas incluídas no estudo e que seriam potencialmente susceptíveis de influenciar os resultados na variável dependente em estudo (desempenho escolar), constata-se que existe evidência consistente de que os grupos não diferem entre si nessas variáveis, o que permite colocar de parte a hipótese de que as mesmas tenham um efeito parasita ou confundente nos resultados relativos às hipóteses principais.

## 2.4. Instrumentos

Tendo em atenção os dados que pretendemos recolher para o nosso estudo, e considerando a amostra em causa, o instrumento que utilizámos foi o questionário. As principais vantagens são a capacidade de quantificar uma diversidade de dados e analisá-los, assim como a possibilidade de se poder ir ao encontro da representatividade da amostra que responde ao questionário (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 182), embora, como já anteriormente referimos, não nos tivesse sido possível obter uma amostra representativa da população-alvo.

A investigação por questionário é a técnica de recolha de dados que mais se concilia com a racionalidade instrumental e técnica que tem prevalecido nas ciências e na sociedade

em geral: «a sua natureza quantitativa e a sua capacidade de “objectivar” informação conferem-lhe o estatuto máximo de excelência e autoridade científica no quadro de uma sociedade e de uma ciência dominadas pela lógica formal e burocrático-racional, mais apropriada à captação dos aspectos contabilizáveis dos fenómenos» (Ferreira, 1986, pp. 165-168).

O questionário aplica-se a unidades sociais (os padrões de atitude e comportamento são tratados de uma forma idêntica e não como forma de inserção numa determinada condição hierárquica). “As unidades inquiridas são tomadas como equivalentes (trata-se de um princípio necessário à lógica da quantificação, ao cálculo de médias, quadros de distribuição, análises de correlação e de regressão, entre outros)” (Ferreira, 1986, p. 169). Para uma boa aplicação deste método de recolha de dados, segundo Ferreira (1986), “o investigador deve ser capaz de conquistar o entrevistado, mas também deve saber manter a distância técnica e competente que é necessária” (p. 188), sendo conveniente que cumpra todos os preceitos inerentes a uma boa compreensão das questões/itens dos instrumentos e à manifestação de respeito por todos os elementos participantes.

Tendo por base as orientações que se acabaram de referir, foram elaborados três questionários a serem preenchidos por:

- professores titulares de turma;
- alunos que frequentam e não frequentam as Actividades de Enriquecimento Curricular;
- professores das AEC.

O questionário dirigido aos professores titulares de turma (anexo 8) era constituído por questões abertas e por questões fechadas de escolha múltipla. No primeiro grupo, pretendíamos conhecer alguns dados relativamente ao estabelecimento de ensino e ano de escolaridade frequentado pelo aluno em causa. No segundo grupo, as questões procuravam contribuir para caracterizar o aluno ao nível socioeconómico e demográfico, isto com base em dados que, normalmente, são do conhecimento do professor titular de turma. Por fim, e ainda neste grupo, procurámos conhecer as actividades que o aluno frequentava, tanto em relação às AEC como no que pudesse relacionar-se com outras, exteriores à escola.

De seguida, no terceiro grupo, e com recurso a escalas de resposta de tipo Likert, pretendemos obter uma caracterização do aluno, na escola, segundo a percepção do

professor. Um primeiro conjunto de itens procurava obter dados sobre o rendimento escolar do aluno, com recurso a cinco níveis qualitativos, solicitando a cada professor titular de turma que situasse o aluno nas áreas de Estudo do Meio, Língua Portuguesa, Matemática e Expressões. Saliente-se que os níveis atrás referidos correspondem à terminologia utilizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo esta orientação por objectivo proporcionar aos professores, quando preenchessem o questionário, um conteúdo e um contexto semelhante, particularmente nos termos, aos períodos de avaliação. Para este conjunto de itens foi calculado o *alpha* de Cronbach, tendo o coeficiente obtido sido de 0,93, um valor considerado muito bom de acordo com os critérios de Hill e Hill (2000)<sup>12</sup>.

Um segundo conjunto procurava retratá-los em relação à existência de dificuldades de aprendizagem e de medidas ou não de apoio individualizado. Finalmente, um terceiro, destinado apenas ao preenchimento em relação aos alunos que frequentavam as AEC, procurava as percepções do professor no que toca às reacções dos alunos face às características daquelas, nomeadamente o tempo passado na escola, eventual cansaço, existência ou não de interesse por uma determinada actividade e a reacção geral que aquelas actividades suscitavam nos alunos.

Finalmente, e ainda com recurso a escalas de resposta de tipo Likert, um último grupo de questões pretendia conhecer a opinião dos docentes em relação ao funcionamento das AEC, particularmente no que se prendia com a articulação existente com os docentes daquelas actividades e em relação ao funcionamento geral das mesmas.

O questionário dirigido aos alunos (anexo 9) foi elaborado a pensar no seu público-alvo: alunos na faixa etária dos 6-11 anos. Sabendo de antemão a resistência que as crianças demonstrariam no preenchimento deste tipo de instrumentos de recolha de dados, o questionário foi construído de forma a torná-lo apelativo e de fácil preenchimento, utilizando-se figuras (escalas pictográficas) que retratassem o sentimento dos alunos, em substituição do termos normalmente usados nas escalas de Likert.

---

<sup>12</sup> De acordo com a classificação destes autores, valores inferiores a .6 são considerados inaceitáveis, entre .6 e .7 fracos, entre .7 e .8 razoáveis, entre .8 e .9 bons e superiores a .9 excelentes.

Com ele pretendemos, num primeiro grupo de questões, obter a percepção dos alunos relativamente à implementação das actividades de enriquecimento curricular, ao nível da satisfação com as actividades propostas pelo Ministério da Educação<sup>13</sup>.

Depois, pretendemos conhecer a sua reacção face ao trabalho desenvolvido na escola, em particular nas três áreas curriculares disciplinares ditas principais (Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio). Refira-se, a propósito, que foi avaliada a consistência interna deste conjunto de itens, tendo o *alpha* de Cronbach registado um valor considerado aceitável (0,68), de acordo com os critérios de Hill e Hill (2000).

Os itens seguintes procuravam conhecer o tipo de actividades extra-curriculares frequentadas e actividades extra-curriculares que gostariam de vir a frequentar, bem como o tipo de espaço preferido por estas crianças para a frequência das mesmas – dentro ou fora do espaço escolar –, para além da percepção do tempo de que aquelas dispunham diariamente para brincar.

Finalmente, e com recurso a uma escala de diferencial semântico, procurámos conhecer como se sentia o aluno, em termos genéricos, durante a frequência das AEC. Também para este último conjunto de itens foi calculado o *alpha* de Cronbach, tendo o seu resultado (0,753) assegurado um coeficiente de consistência interna aceitável.

## 2.5. Procedimentos

Foram solicitadas as devidas autorizações para a realização do estudo, depois de realizado um pequeno teste piloto, com 60 alunos e 6 professores das escolas do 1º CEB de Antanhol, Cernache e Feteira, para avaliar a compreensibilidade dos itens e a adequação do formato do instrumento. Este permitiu-nos detectar, no questionário dirigido aos alunos, algumas falhas, nomeadamente ao nível da forma – apresentação gráfica – e formulação de questões, o que possibilitou o seu aperfeiçoamento.

Em meados de Abril de 2008, autorizado o estudo por todas as entidades competentes (Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Comissão Nacional

---

<sup>13</sup> Referimo-nos às quatro actividades que fazem parte do pacote máximo proposto no Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho: apoio ao estudo, ensino da música, ensino do inglês e Expressão física ou motora:

de Protecção de Dados e Direcção Regional de Educação do Centro), foi solicitada autorização à Câmara Municipal de Coimbra para aplicação do questionário aos professores das Actividades de Enriquecimento Curricular nas escolas em que esta se assumia, também, como entidade executora (anexo 4). Sendo esta a entidade promotora de todo o programa, foi pedido àquela instituição que facultasse informação relativa à operacionalização do Programa, nomeadamente no que respeita ao número de escolas, número de alunos da rede pública, sua distribuição por turma e por escola, frequência das AEC e entidades envolvidas na execução do Programa.

Aos Conselhos Executivos dos cinco agrupamentos de escolas envolvidos no estudo, pedimos colaboração no sentido de sensibilizar o corpo docente para a importância do preenchimento dos questionários, quer dos professores titulares, quer dos alunos, quer ainda dos professores das AEC.

No início de Junho de 2008, os questionários foram, então, distribuídos por 11 escolas do 1º ciclo do ensino básico da rede pública do Município de Coimbra: 5 urbanas e 6 periurbanas e rurais.

Previamente à entrega destes instrumentos aos professores titulares de turma – responsáveis, por sugestão dos Conselhos Executivos dos Agrupamentos de Escolas, pela sua operacionalização – foram estes informados, de forma sucinta, e supletivamente à informação constante no cabeçalho dos instrumentos, do objecto de estudo, contexto da investigação e instruções de preenchimento de cada um dos questionários (professores titulares, alunos e professores das AEC), bem como da importância de se manter total confidencialidade dos mesmos.

Para o preenchimento dos questionários pelos alunos, foi pedido aos professores titulares de turma que fizessem chegar aos respectivos encarregados de educação uma declaração de autorização de participação dos seus educandos na investigação.

Os três instrumentos foram entregues, em mão, aos titulares de turma e/ou aos coordenadores de estabelecimentos de ensino que integram o presente estudo, de acordo com a distribuição apresentada na tabela 1. Em relação ao preenchimento do questionário para professores, foi-lhes sugerido que os campos referentes às características sociodemográficas dos alunos fossem preenchidos com base nos processos individuais de cada aluno, assegurando, assim, a credibilidade e a veracidade dessa informação.

Considerando os constrangimentos já enunciados no ponto 2.2, referentes à constituição da amostra, os questionários para os alunos foram distribuídos, em igual número, por alunos sem e com frequência nas AEC.

Sem colocar em causa a confidencialidade de ambos os questionários, foi pedido aos docentes titulares de turma que atribuísem um número de referência que correspondesse, concomitantemente, aos dois questionários. Tal só foi possível dado o número reduzido de participantes, por turma, no estudo.

A entrega dos questionários aos professores das AEC foi, igualmente, da responsabilidade dos professores titulares de turma nos estabelecimentos de ensino em que a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e a Escola Superior de Educação se constituíram como entidades executoras, tendo, simultaneamente, sido entregues, pelo Centro de Apoio de Pais e Amigos da Escola n.º 10 - CASPAE 10 aos professores por ele recrutados.

Em Junho de 2008, todos os questionários foram recolhidos, sendo a taxa global de resposta para professores e alunos, recebidos em conjunto, de 82.35% e de 78.33% para o dos professores das AEC.

A apresentação descritiva dos seus resultados e a sua análise inferencial, face aos testes aplicados, ocuparão o próximo capítulo.



CAPÍTULO IV  
APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS





Recolhidos todos os dados, importa agora apresentar as análises estatísticas a que os mesmos foram submetidos sob diversas formas, de modo a que os mesmos ganhem sentido e sejam susceptíveis às devidas interpretações. De facto, apresentar os dados sob a forma de gráficos e quadros torna-os mais inteligíveis e confere à estatística descritiva um valor para além de um mero método de exposição dos resultados. Estas técnicas gráficas e estatísticas dizem respeito à análise percentual dos fenómenos e da sua distribuição, bem como a verificação das relações entre variáveis.

Os dados recolhidos a partir de uma investigação por questionário, em que grande número de respostas são fechadas, não têm em si mesmos um significado amplo. Só são úteis se analisados estatisticamente através de um tratamento quantitativo que permita comparar as respostas globais de diferentes categorias e estabelecer associações entre variáveis (Quivy & Campenhoudt, 1998). Para a realização das análises estatísticas necessárias à presente investigação, usou-se o programa estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Science*) para o *Windows*, versão 14.0.

## **1. Análise preliminar dos dados**

Antes de mais, importa salientar que, após a inserção dos dados, procedemos à análise preliminar das bases entretanto criadas – uma com o preenchimento dos itens respeitantes a cada aluno da amostra e outra com os questionários obtidos junto dos professores das AEC – de forma a identificar possíveis erros de digitação, o que fizemos com a verificação das respostas registadas, e eventuais casos omissos. Em relação a estes últimos, e tendo em vista garantir a sua não interferência com os resultados dos testes que desejávamos efectuar, foram codificados como tal. Refira-se, contudo, que o seu número foi irrelevante, dado terem sido raras as respostas omissas, inferiores a 2%, pelo que se assumiu o pressuposto da sua distribuição aleatória, vindo a ser substituídas pela média do respectivo item.

Em seguida, para além da caracterização socioeconómica e demográfica dos alunos, procedemos à codificação dos resultados de todas as questões de resposta aberta, de forma

a poder analisá-los e tratá-los estatisticamente, particularmente os que se prendiam com as actividades praticadas pelos alunos ou com as suas preferidas.

Procedemos, por fim, à inversão dos itens que se encontravam formulados na negativa e à soma das respostas cujo resultado final poderia ser agregado para uma análise conjunta.

## **2. Estatísticas descritivas**

Em relação aos resultados obtidos através dos instrumentos atrás referidos, e no que toca aos que se encontravam ligados às hipóteses colocadas, devemos começar por salientar que, em relação ao desempenho dos alunos, e somando todas as áreas em avaliação, a média no grupo dos alunos que frequentavam as AEC foi de 15,17, enquanto a do grupo que não as frequentava se situou nos 16,20. Já em relação ao desvio padrão, os valores encontrados foram de 3,31 e 3,12, respectivamente. No que se prende com os intervalos entre os valores mínimos e máximos, registados em cada subgrupo, eles são iguais, situando-se ambos entre 4 e 20, a que corresponde uma amplitude de 16.

No entanto, e para além dos resultados atrás descritos, parece-nos também importante, por razões que adiante enunciaremos, discriminar os resultados por área.

### **2.1. Desempenho, dificuldades e apoios dos alunos**

Assim, e começando pelos resultados obtidos pelos alunos que frequentavam as AEC a Estudo do Meio, verificamos que a média foi de 3,86 para um desvio padrão de 0,87, enquanto os que não frequentavam aquelas actividades registaram uma média de 4,14, com um desvio padrão de 0,84. O intervalo de valores, em qualquer dos grupos, situou-se entre 1 e 5, com uma amplitude de 4.

No que se refere à área de Língua Portuguesa, a média do primeiro subgrupo situou-se nos 3,72, com um desvio padrão de 0,98, apresentando o segundo uma média de

4,04, para um desvio padrão de 0,89. Os valores em ambos os grupos registaram um intervalo entre 1 e 5, sendo a amplitude 4.

Já no que toca ao desempenho na área de matemática, a média dos alunos que frequentavam as AEC foi de 3,77, com um desvio padrão de 0,98, enquanto os que não frequentavam obtiveram um valor médio de 4,08, com um desvio padrão de 0,90. Nos dois grupos os valores distribuíram-se entre 1 e 5, sendo registada uma amplitude de 4.

Por fim, na área de expressões o primeiro subgrupo apresentou uma média de 3,82 e um desvio padrão de 0,77, registando o segundo uma média de 3,94 para um desvio padrão de 0,84. Nesta área, o intervalo entre valores mínimos e máximos situou-se entre 1 e 5, resultando numa amplitude de 4.

Em relação ao desempenho global, mas dividindo agora o grupo dos alunos que frequentavam as AEC entre os que tinham actividades dentro da escola e os que as frequentavam fora da mesma, em espaços distintos, verificamos que a média do primeiro subgrupo é de 14,76, para um desvio padrão de 3,46, enquanto a média do segundo se situa nos 16,13, com um desvio padrão de 2,75. No que respeita aos valores mínimos e máximos observados, o primeiro subgrupo apresenta um intervalo entre 4 e 20 e o segundo situa-se entre 11 e 20.

Analisando e comparando, agora, em relação a cada uma das áreas, os resultados obtidos pelos alunos que frequentavam as AEC, mas tomando como critério a sua frequência na escola ou noutra qualquer espaço, verificamos que, no que respeita à área de estudo do meio, e no primeiro subgrupo, a média obtida foi de 3,74, com um desvio padrão de 0,93, um intervalo entre 1 e 5, e uma amplitude de 4. O segundo subgrupo apresentou uma média de 4,13 e um desvio padrão de 0,68, com um intervalo entre 3 e 5, a que corresponde uma amplitude de 2.

Em relação à área de língua portuguesa, a média para os alunos que frequentavam as AEC na escola foi de 3,63, com um desvio padrão de 1,01, situando-se os valores entre 1 e 5, com uma amplitude de 4. Para os restantes, a média foi de 3,93, com um desvio padrão de 0,87, sendo os valores mínimos e máximos 2 e 5, respectivamente, com uma amplitude de 3.

No que respeita a matemática, a média e o desvio padrão do primeiro subgrupo foram, respectivamente, de 3,66 e 0,98, distribuindo-se os valores entre 1 e 5, resultando

numa amplitude de 4. Já o segundo subgrupo registou uma média de 4,03 e um desvio padrão de 0,90, com os valores a situarem-se entre 2 e 5, com uma amplitude de 3.

Por fim, a média dos alunos que ficavam na escola para as AEC regista, na área de expressões, um valor de 3,73, com um desvio padrão de 0,77, tendo valores mínimos de 1 e máximos de 5, resultando numa amplitude de 4, enquanto os que frequentavam as AEC fora do recinto escolar apresentaram uma média de 4,03, com um desvio padrão de 0,67, estando o intervalo de valores situado entre 3 e 5, com uma amplitude de 2 (tabela 2).

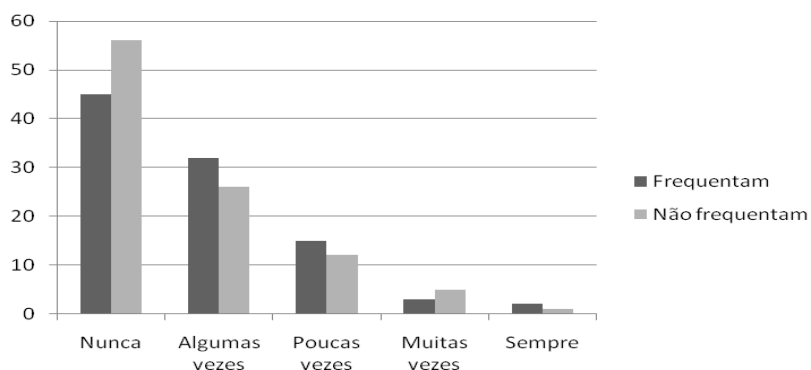
Tabela 2 - Síntese das estatísticas descritivas, relativas às principais variáveis dependentes

|                                    | Grupo 1 - frequentavam AEC |               |        |        | Grupo 2 - não frequentavam AEC |               |        |        |
|------------------------------------|----------------------------|---------------|--------|--------|--------------------------------|---------------|--------|--------|
|                                    | média                      | desvio padrão | mínimo | máximo | média                          | desvio padrão | mínimo | máximo |
| Desempenho total ( $\alpha=0,93$ ) | 15,17                      | 2,66          | 4      | 20     | 16,20                          | 2,40          | 4      | 20     |
| Desemp. estudo do meio             | 3,86                       | 0,88          | 1      | 5      | 4,14                           | 0,84          | 1      | 5      |
| Desemp. língua portuguesa          | 3,72                       | 0,98          | 1      | 5      | 4,04                           | 0,89          | 1      | 5      |
| Desempenho matemática              | 3,77                       | 0,98          | 1      | 5      | 4,08                           | 0,90          | 1      | 5      |
| Desempenho expressões              | 3,82                       | 0,77          | 1      | 5      | 3,94                           | 0,84          | 1      | 5      |

|                           | Subgrupo 1 - frequentavam AEC na escola |               |        |        | Subgrupo 2 - frequentavam AEC fora da escola |               |        |        |
|---------------------------|---|---------------|--------|--------|--|---------------|--------|--------|
|                           | média                                   | desvio padrão | mínimo | máximo | média  | desvio padrão | mínimo | máximo |
| Desempenho total          | 14,76                                   | 3,46          | 4      | 20     | 16,13  | 2,75          | 11     | 20     |
| Desemp. estudo do meio    | 3,74                                    | 0,93          | 1      | 5      | 4,13   | 0,68          | 3      | 5      |
| Desemp. língua portuguesa | 3,63                                    | 1,01          | 1      | 5      | 3,93   | 0,87          | 2      | 5      |
| Desempenho matemática     | 3,66                                    | 1,05          | 1      | 5      | 4,03   | 0,77          | 2      | 5      |
| Desempenho expressões     | 3,73                                    | 0,80          | 1      | 5      | 4,03   | 0,67          | 3      | 5      |

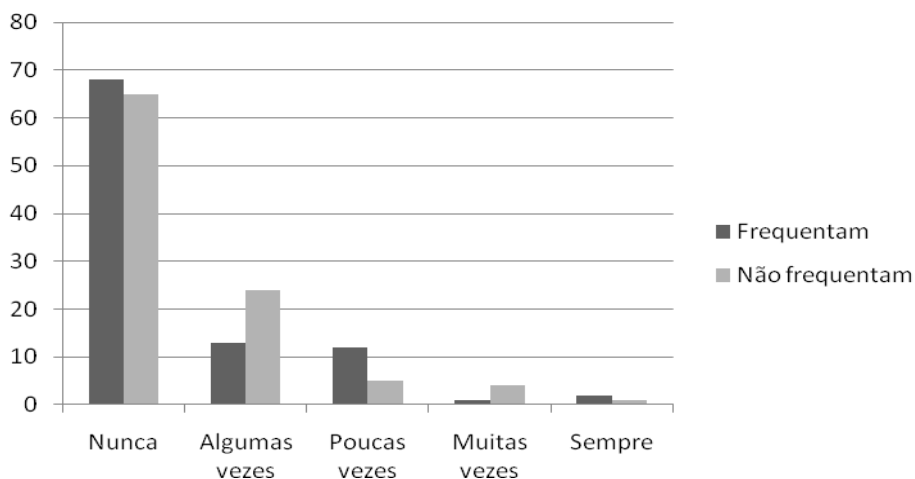
Já no que respeita ao número de vezes em que os alunos denotam dificuldades de aprendizagem, e de acordo com a percepção dos docentes titulares de turma, a média dos que frequentavam as AEC regista 1,81, com um desvio padrão de 0,94, enquanto os alunos que não frequentavam aquelas actividades apresentaram uma média de 1,69, igualmente com um desvio padrão de 0,94. Em ambos os grupos o intervalo de valores situou-se entre 1 – nunca – e 5 – sempre. Em termos absolutos, e como se pode constatar pela observação do gráfico 7, os alunos que frequentavam as AEC na escola foram percepcionados pelos seus professores como denotando mais dificuldades de aprendizagem.

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



Em relação à frequência com que é prestado apoio individualizado aos alunos, discriminada no gráfico 8, o grupo dos que têm AEC regista uma média de 1,50, com um desvio padrão de 0,89, enquanto o segundo grupo regista uma média de 1,51, com o desvio padrão de 0,85. Ambos os grupos registam uma distribuição dos valores entre 1 e 5.

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

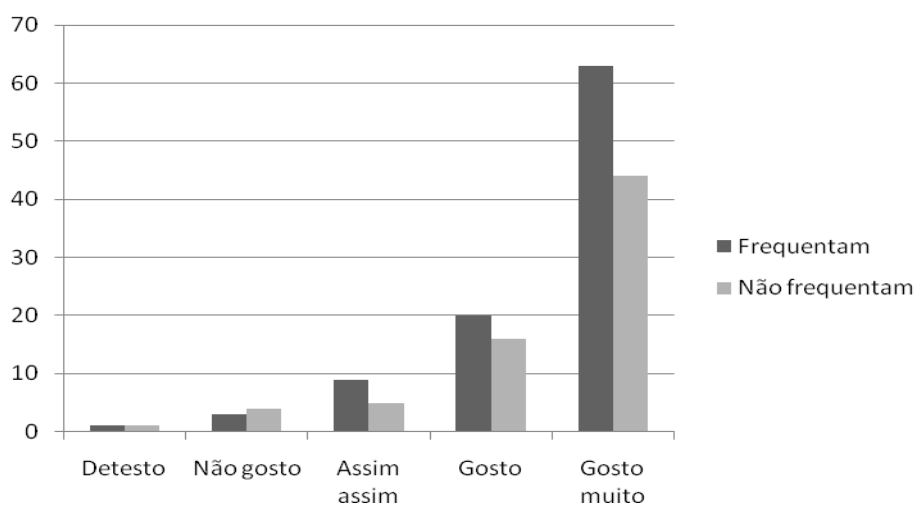


## 2.2. Percepções dos alunos, face à escola e às AEC

Analisando os resultados da percepção que os alunos têm do tempo por si dispendido na escola, aqueles que frequentavam as AEC apresentaram um valor médio de

4,47 e um desvio padrão de 0,85, enquanto para os que as não frequentavam aqueles valores, foram, respectivamente, de 4,41 e de 0,80. A distribuição das respostas situou-se entre 1 – “detesto” – e 5 – “gosto muito”, nos dois grupos, como se observa no gráfico 9. Acrescente-se, também, que, como se constata pela sua simples observação, existe uma diferença acentuada, no que concerne à última categoria – “gosto muito” –, entre a opinião dos alunos que frequentam as AEC e dos que o não fazem, contrastando com as restantes respostas, onde se verifica um certo equilíbrio.

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



Já em relação à satisfação global com a escola, de acordo com a opinião dos alunos, compreendendo aquela, não só o gosto pelas áreas curriculares disciplinares – Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio –, mas também, as actividades nelas desenvolvidas, a média obtida pelos alunos que frequentavam as AEC foi de 27,00, enquanto os que as não frequentam apresentam um valor de 26,64. O desvio padrão no primeiro grupo situa-se nos 2,71. Já no segundo grupo, aquele valor foi de 2,81. O intervalo de valores registado situa-se, para o primeiro grupo, entre os 19 e os 30, enquanto o segundo se distribui entre 17 e 30. As amplitudes de cada grupo são, respectivamente, de 11 e de 13.

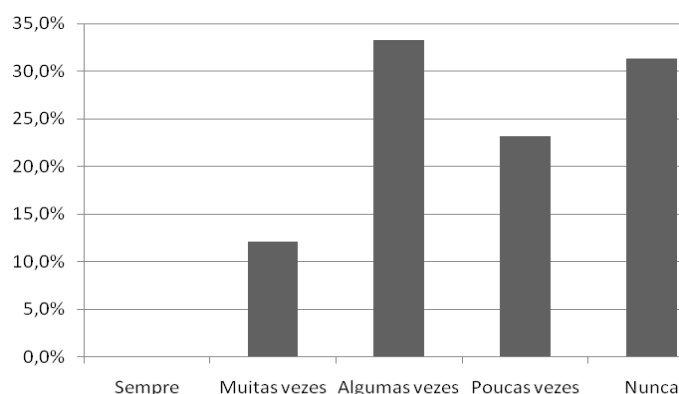


Tabela 3 - Quadro síntese das estatísticas descritivas dos itens 3.2.1 e 3.2.2 do questionário dos professores titulares de turma e dos itens 4.9 e 4.14 a 5.3 do questionário dos alunos

|   | 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     |

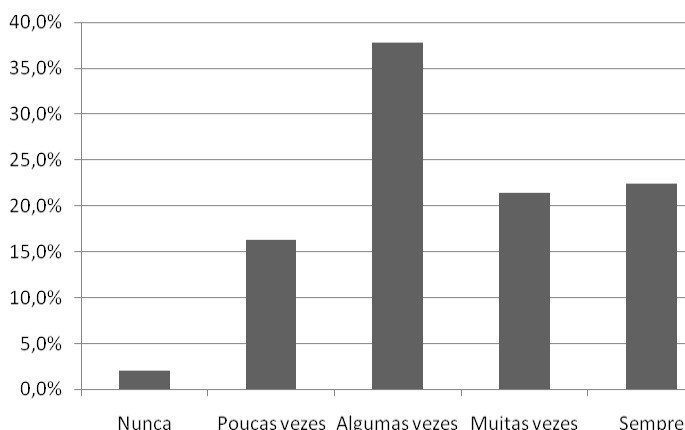
Analisando o comportamento e atitudes dos alunos que frequentaram as AEC, na óptica dos docentes titulares de turma a sua opinião é de que, em relação à frequência com que o cansaço é sentido pelos alunos, esta se distribui entre “nunca” e “muitas vezes”, sendo de relevar, como se percebe pelo gráfico 10, que consideram que quase metade dos alunos (45,5%) o manifestaram muitas ou algumas vezes. Por outro lado, 54,5% dos alunos nunca o sentiram ou apenas o denotaram poucas vezes.

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



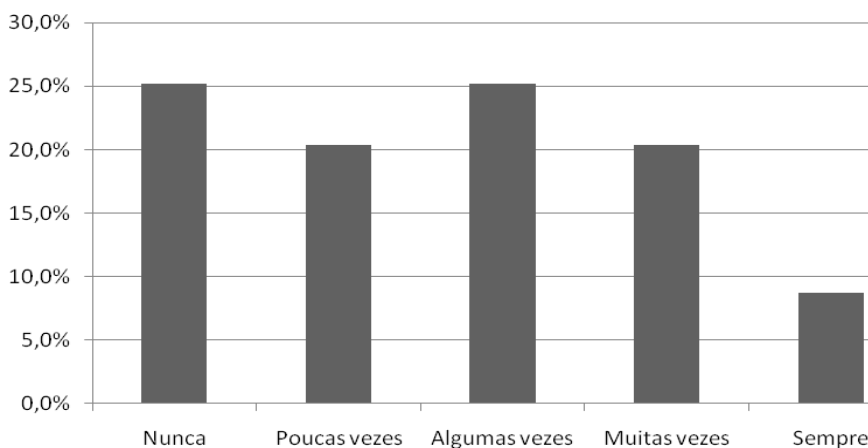
Quando questionados acerca de possíveis manifestações de satisfação por parte dos alunos que frequentam as AEC, discriminadas no gráfico 11, os professores consideraram que 2% nunca o fizeram, 16,3% apenas o fizeram poucas vezes e 37,8% apenas algumas. As percentagens dos alunos que manifestam satisfação pelas AEC muitas vezes e sempre são, respectivamente, de 21,4% e de 22,4%.

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



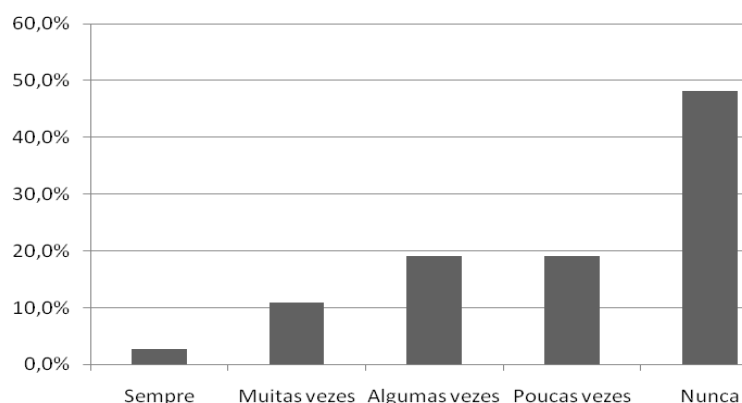
No que toca à manifestação de interesse por uma actividade específica, os registos dos professores apontam para uma distribuição homogénea, como se percebe pela simples observação do gráfico 12, relativamente à reacção dos alunos. Saliente-se, ainda, que, de acordo com a sua percepção, quase metade dos alunos nunca ou apenas poucas vezes o fez (45,6%).

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



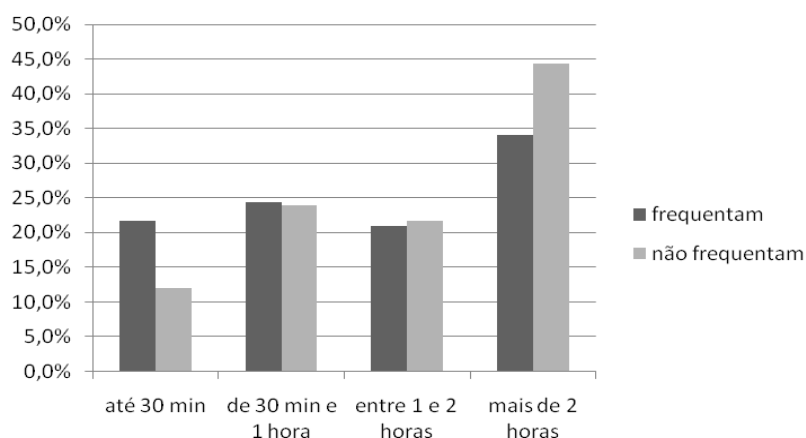
Em relação ao possível descontentamento dos alunos, em face do número de horas passado na escola, discriminado no gráfico 13, importa salientar, principalmente, que 67,3% dos sujeitos poucas vezes ou nunca o manifestou.

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



Em relação ao tempo dedicado a brincar, e tomando agora a opinião dos alunos, no que respeita ao primeiro grupo, como se pode observar pelo exposto no gráfico 14, 45,6% dos alunos referiu que tinha até uma hora por dia para brincar e destes 21,7% disseram ter apenas até 30 minutos. Já para o segundo grupo de alunos, apenas 32,9% situaram o seu tempo para brincar até uma hora e destes apenas 12% o quantificaram até 30 minutos. A diferença de 10% na percentagem de alunos que menos brinca vai ocupar o 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 - Percepção do tempo diário disponível para brincar, na óptica dos alunos e por frequência ou não das AEC



Questionados os alunos sobre o local onde preferiam ter as actividades de que mais gostavam, e de acordo com o primeiro grupo, 84,1% das respostas válidas indicaram a escola e as restantes 15,9% consideraram um espaço fora da escola melhor. Para o grupo dos alunos que não frequentavam as AEC, as percentagens de resposta foram mais equilibradas – 60,5% contra 39,5% –, com preferência pelos espaços escolares.

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

Questionados, depois, os alunos sobre outras actividades a que gostariam de aceder na escola, e analisando as de carácter físico, 84,6% dos alunos que frequentavam AEC pronunciaram-se favoravelmente, registando o grupo dos alunos que não frequentavam uma percentagem também positiva de 81,9%.

Sobre a opção de actividades ligadas a línguas, 5,5% dos alunos que frequentavam as AEC e 3,6% dos alunos que as não frequentam gostariam de ter outras na escola.

Quanto a actividades artísticas, 12,1% dos alunos no primeiro grupo e 7,2% no segundo desejavam tê-las na escola.

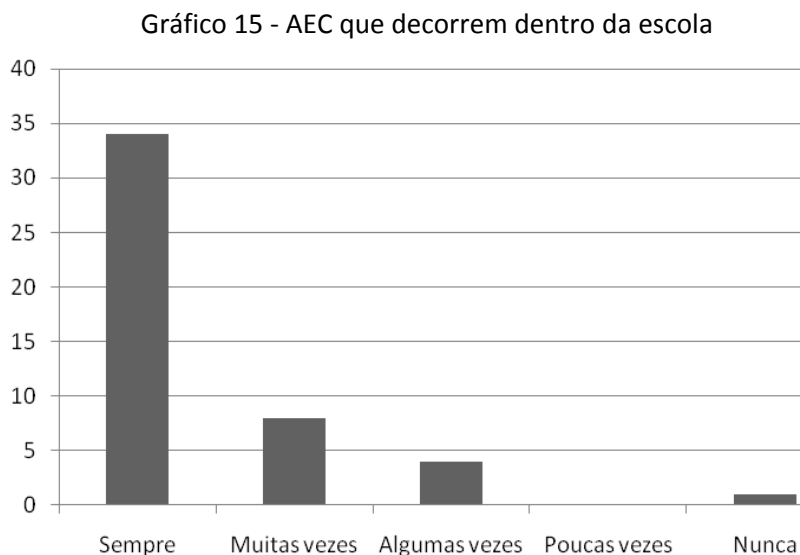
Em relação a outras actividades de ciências e tecnologia, eram vistas favoravelmente por 68,1% dos alunos que frequentam AEC e por 57,8% dos que não frequentam.

Por fim, 5,5% dos alunos pertencentes ao primeiro grupo gostariam de outras actividades, sendo esta percentagem de 2,5% no segundo grupo.

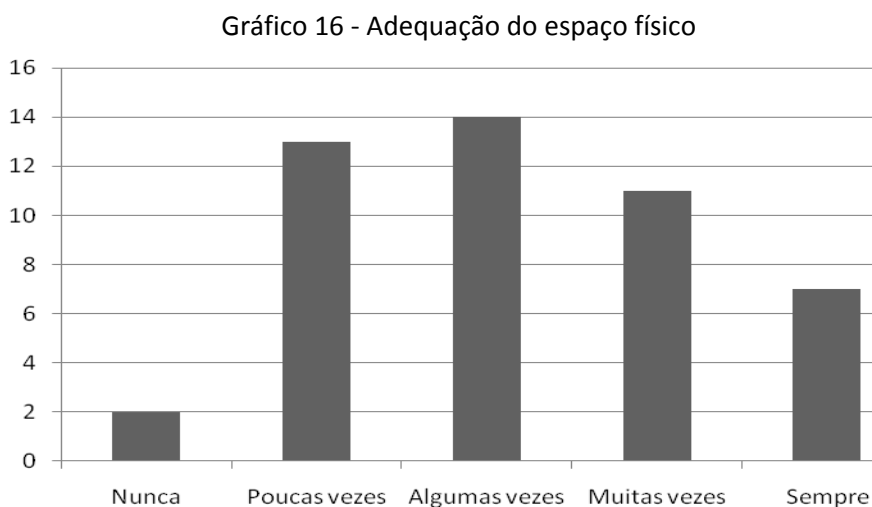
### **2.3. Implementação das AEC**

Descrevendo agora os resultados a que chegámos a partir dos *questionários destinados aos professores das actividades de enriquecimento curricular*, o primeiro item estava relacionado com as condições físicas e materiais de que dispõem. Verificámos que, conforme se discrimina no gráfico 15, dos 47 docentes inquiridos, 34 afirmaram que

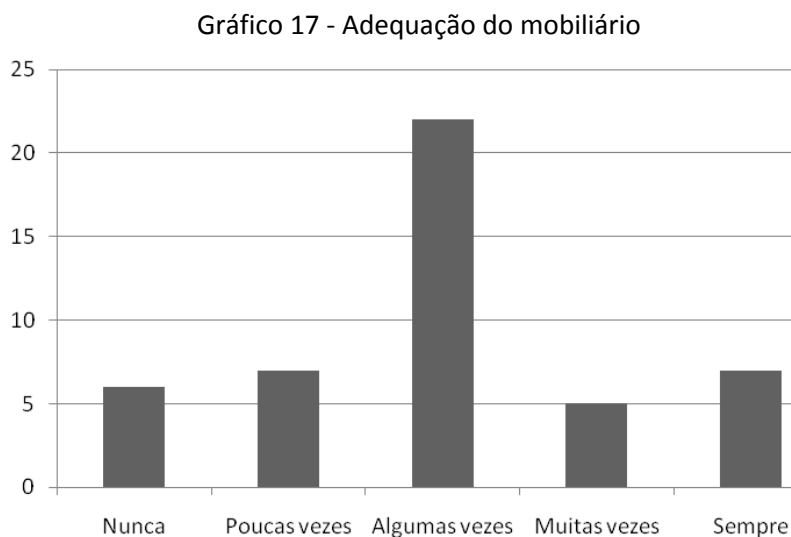
orientavam as AEC sempre dentro da escola, 8 muitas vezes, 4 algumas vezes e 1 afirmou que nunca trabalhava no espaço escolar.



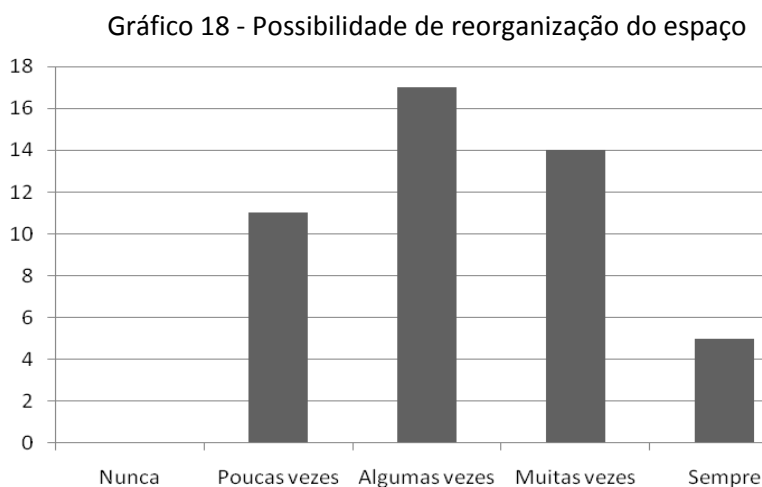
Em relação à adequação do espaço físico à actividade desenvolvida, 2 consideram que tal nunca acontece, 13 que acontece poucas vezes, 14 apenas algumas, 11 muitas vezes e 7 consideram que o espaço é sempre adequado, encontrando-se os resultados discriminados no gráfico 16.



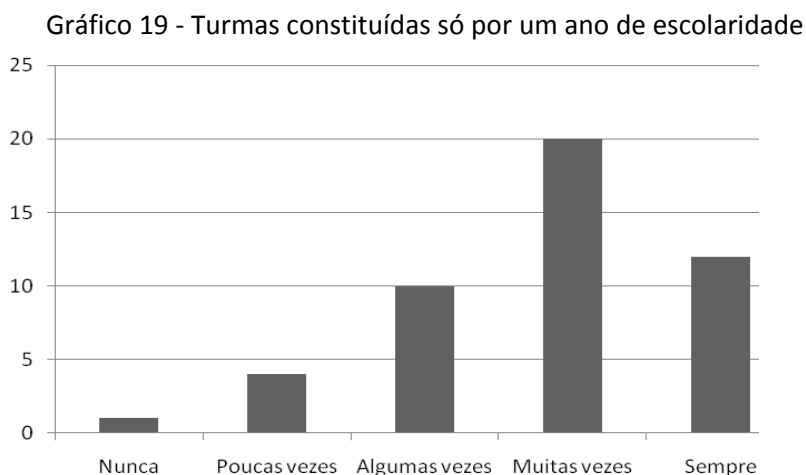
Analisando os resultados sobre o mobiliário existente nos espaços e a sua adequação às actividades, apresentados no gráfico 17, destaca-se que 22 professores consideram que esta existe algumas vezes, enquanto 13 dizem que aquela acontece poucas ou nenhuma vez e 12 que acontece muitas vezes ou sempre.



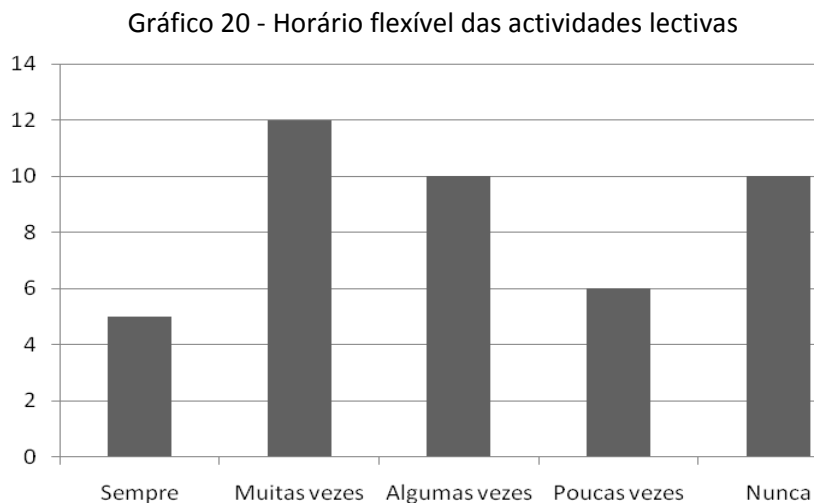
Já no que respeita à reorganização do espaço, pode ocorrer poucas ou algumas vezes no entender de 28 professores, enquanto para 19 é possível muitas vezes ou sempre, como se pode concluir da observação do gráfico 18.



Em relação à constituição de cada grupo de alunos, 32 docentes fizeram notar que muitas vezes ou sempre aqueles eram constituídos apenas por alunos de um ano de escolaridade, enquanto para 14 isso acontecia algumas ou poucas vezes. Um professor salientou que nunca trabalha com uma turma constituída apenas por alunos de um ano de escolaridade, como se pode observar pelo gráfico 19.



A flexibilização do horário lectivo, discriminada no gráfico 20, ocorre sempre ou muitas vezes de acordo com 17 professores, algumas vezes segundo 10 e poucas vezes ou nunca para 16.



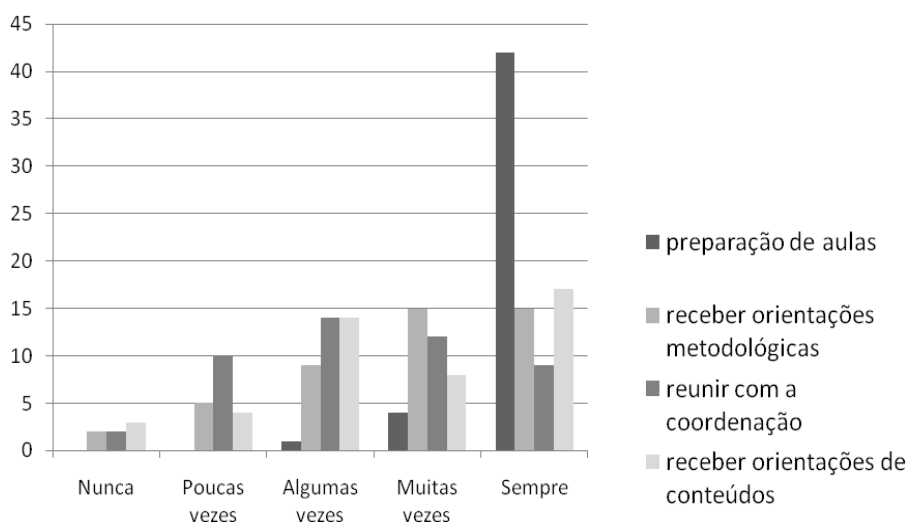
No que respeita à preparação das actividades, 1 professor procede assim algumas vezes, quatro muitas vezes e 42 defendem que planificam sempre as AEC.

Em relação às orientações metodológicas, 2 docentes referem nunca as ter recebido, 14 que as receberam poucas ou algumas vezes enquanto 30 sustentam que as receberam muitas vezes ou sempre.

No que se prende com a existência de reuniões com a coordenação de cada uma das actividades, no âmbito da entidade promotora, 2 professores afirmaram nunca ter reunido com esse coordenador, 24 reuniram poucas ou algumas vezes e 21 reuniram muitas vezes ou sempre.

Ainda sobre este assunto, mas agora no que respeita aos conteúdos a trabalhar em cada actividade de enriquecimento curricular, 3 professores referiram nunca as ter recebido, 18 receberam poucas ou algumas vezes e 25 receberam sempre ou muitas vezes.

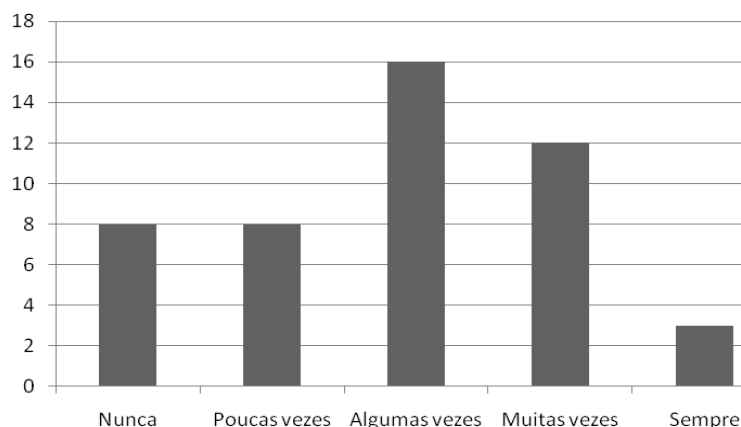
Gráfico 21 - Preparação e orientações de actividades



Ainda no mesmo âmbito, mas agora em relação à articulação que deveria existir entre as AEC e as actividades lectivas, e como se pode observar no gráfico 22, 8 respostas indicam que tal nunca aconteceu, 24 que apenas aconteceu poucas ou algumas vezes e 15 muitas vezes ou sempre.



Gráfico 22 - Articulação entre componente lectiva - AEC

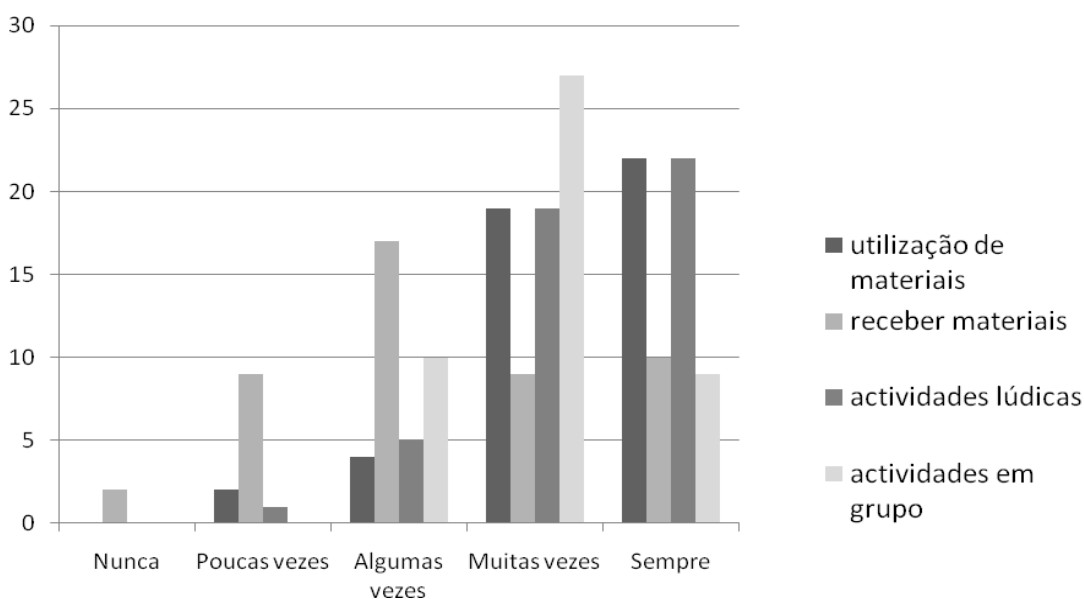


Quanto à utilização de diversos materiais durante as AEC, apenas 6 professores dizem usar poucas ou algumas vezes, enquanto 41 usam muitas vezes ou sempre.

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

Já no que respeita às actividades lúdicas, apenas 1 professor considerou que as utilizava poucas vezes; quanto aos restantes, 5 afirmaram utilizar algumas vezes, 18 muitas e 22 sempre. No que toca às actividades de grupo, elas são utilizadas poucas vezes por 10 docentes, muitas por 27 e sempre por 9.

Gráfico 23 - Materiais e actividades



Em relação ao item sobre a avaliação dos alunos, 24 afirmaram que a efectuavam sempre, 17 muitas vezes e 6 algumas. No que respeita à aplicação de testes, 4 faziam-no sempre ou muitas vezes, 15 algumas ou poucas e 29 nunca o faziam. Por fim, quanto à existência de trabalhos escritos, 3 recorriam a eles sempre ou muitas vezes, 25 algumas ou poucas e 19 nunca o faziam.

Quanto ao feedback obtido em face do trabalho desenvolvido, quer dos professores titulares, quer dos encarregados de educação, 9 docentes das AEC dizem que tal nunca acontece. No que respeita aos primeiros, 27 sustentam que o obtêm poucas ou algumas vezes e 11 muitas ou mesmo sempre. Quanto aos segundos, 36 dizem que são contactados poucas ou algumas vezes e apenas 2 dizem que esse contacto acontece muitas vezes.

Já no que respeita ao último grupo de questões, com o qual pretendíamos aferir, de acordo com a percepção destes docentes das AEC, quais as reacções dos alunos que as frequentavam, nomeadamente em relação ao interesse pelas actividades e aos comportamentos problemáticos ou sinais preocupantes, devemos começar por salientar que apenas 2 consideram que os alunos manifestam poucas ou algumas vezes receptividade face às actividades apresentadas, sendo opinião dos restantes 45 que esta acontece muitas vezes ou sempre. De alguma forma dentro da mesma linha de opinião, para 4 docentes os resultados esperados acontecem poucas ou algumas vezes, ocorrendo muitas vezes ou sempre para 43.

Quanto ao cansaço dos alunos, ele é referido por 7 professores sempre ou muitas vezes, por 22 algumas vezes e por 18 poucas vezes ou nenhuma. Em relação à agitação, ela surge sempre ou muitas vezes para 19 docentes, algumas vezes para 21 e poucas ou nenhuma para 7 professores. Já no que respeita a ocorrência de problemas disciplinares surge sempre ou muitas vezes para 13 professores, algumas vezes para 15 e poucas ou nunca para 19.

Finalmente, e para 5 docentes, os alunos sugerem muitas vezes a realização de outras actividades, algumas vezes para 22, poucas vezes para 17 e 3 professores referem que nunca o fazem.

### 3. Estatísticas inferenciais: teste das hipóteses.

Cabe, agora, na sequência do ponto anterior que nos permitiu descrever cuidadosamente os dados das diversas variáveis em estudo, avançar para o teste das hipóteses previamente formuladas, no sentido de as procurarmos validar.

Antes de mais, tendo em consideração a escolha do teste estatístico mais adequado, gostaríamos de salientar que, estando perante uma variável principal (variável dependente) do tipo intervalar – desempenho dos alunos –, testada numa amostra constituída por dois grupos independentes de sujeitos, o teste t de Student é o que mais se adequa à sua análise.

Começemos, então, por analisar a primeira hipótese formulada:

*H<sub>1</sub> – Os alunos que frequentam as actividades de enriquecimento curricular na escola obtêm um desempenho escolar significativamente diferente dos alunos que não frequentam aquelas actividades.*

Em face dos resultados obtidos, podemos constatar que existe de facto uma diferença estatisticamente significativa entre os níveis alcançados pelos dois grupos da amostra. Assim, o resultado do teste t de Student foi  $t_{(g.l.198)}=-2,265$ ,  $p=0,025$ <sup>14</sup>.

A hipótese é, assim, corroborada, uma vez que o valor de p é inferior ao limite do nível de significância estabelecido ( $p < 0,05$ ), significando que o desempenho escolar dos alunos que não frequentam as AEC na escola é superior ao do outro grupo.

Como salientámos no capítulo anterior, e desagregando o desempenho global nas quatro áreas curriculares, testámos, então, a segunda hipótese:

---

<sup>14</sup> Os principais pressupostos em que assenta o teste estatístico foram verificados. Assim, pudemos constatar uma ligeira assimetria negativa nos dois grupos da amostra, o que, não correspondendo a uma distribuição normal, não compromete os resultados do teste. De facto, e sendo o teste t um teste paramétrico, a igualdade de variâncias verificada pelo teste de Levene, com um valor de 0,449, aliada à ligeira assimetria no mesmo sentido, garante a robustez do mesmo.

*H<sub>2</sub> – Os alunos que frequentam as actividades de enriquecimento curricular na escola obtêm um desempenho escolar na área de Estudo do Meio significativamente diferente em comparação com os alunos que não frequentam aquelas actividades.*

Aplicado o teste t, também para esta hipótese se verificaram diferenças significativas, tendo-se obtido o seguinte resultado:  $t_{(g.l.198)}=-2,305$ ,  $p=0,022$ .

A hipótese é, desta forma, validada ( $p < 0,05$ ), o que significa que o rendimento a Estudo do Meio é significativamente superior no grupo de alunos que não frequenta as AEC na escola.

De seguida, a hipótese testada foi a de que:

*H<sub>3</sub> – Os alunos que frequentam as actividades de enriquecimento curricular obtêm um desempenho escolar na área de Língua Portuguesa diferente do que os que não frequentam aquelas actividades.*

Os resultados obtidos com a aplicação do teste t –  $t_{(g.l.198)}=-2,428$ ,  $p=0,016$  – permitem concluir pela existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos da amostra, pelo que a hipótese é validada ( $p < 0,05$ ), verificando-se que os alunos que frequentam as AEC na escola obtêm um rendimento a Língua Portuguesa significativamente inferior.

Em relação à hipótese seguinte:

*H<sub>4</sub> – Os alunos que frequentam as actividades de enriquecimento curricular obtêm um desempenho escolar na área de Matemática diferente do que os que não frequentam aquelas actividades.*

O resultado obtido a partir da aplicação do teste t de Student foi o seguinte:  $t_{(g.l.198)}=-2,331$ ,  $p=0,021$ . A hipótese é, por isso, validada ( $p < 0,05$ ), significando de forma consistente com os resultados das hipóteses anteriores que também na Matemática o desempenho é superior no grupo de alunos que não frequenta as AEC na escola.

Por fim, testámos a hipótese:

*H<sub>5</sub> – Os alunos que frequentam as actividades de enriquecimento curricular obtêm um desempenho escolar na área de Expressões diferente do que os que não frequentam aquelas actividades.*

Os resultados obtidos não confirmaram, desta feita, a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos ( $t_{(g.l.198)}=-1,054$ ,  $p=0,293$ ), pelo que a hipótese não é validada ( $p < 0,05$ ). Ou seja, os grupos não se distinguem a nível do rendimento nas Expressões.

Em relação, agora, à hipótese complementar global, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, ainda que muito próximo do valor que permitia concluir por tal, dado que o resultado obtido foi de  $t_{(g.l.98)}=-1,930$ ,  $p=0,056$ <sup>15</sup>. A hipótese tal como foi formulada (de tipo bidireccional) não é, por isso, corroborada ( $p > 0,05$ ). Todavia, numa análise mais aprofundada, procurando-se determinar a magnitude do efeito associada ao resultado obtido, verifica-se que ela é moderada ( $d=0,44$ ), de acordo com os critérios de Cohen (cit. por Newton & Rudestam, 1999, p. 76), o que significa que a diferença registada entre os dois grupos é, efectivamente, substancial.

*H<sub>6</sub> – Os alunos que frequentam as actividades de enriquecimento curricular fora da escola obtêm um desempenho escolar global diferente do que os que as frequentam no espaço escolar.*

Desagregando, da mesma forma que em relação à primeira hipótese principal, o desempenho por área curricular, analisámos as hipóteses seguintes.

*H<sub>7</sub> – Os alunos que frequentam as actividades de enriquecimento curricular fora da escola obtêm um desempenho escolar na área de Estudo do Meio diferente do que os que as frequentam no espaço escolar.*

---

<sup>15</sup> Também aqui os principais pressupostos em que assenta o teste estatístico foram verificados. A normalidade da distribuição nos dois subgrupos da amostra verificou-se, ainda que com uma ligeira assimetria negativa. Em relação à homogeneidade das variâncias, o valor do teste de Levene foi 0,088, concluindo-se pela sua existência.

Em relação a esta hipótese, obtivemos diferenças estatisticamente significativas entre os dois subgrupos –  $t_{(g.l.98)}=-2,760$ ,  $p=0,041$  – pelo que a hipótese é validada ( $p < 0,05$ ), constatando-se, empiricamente, tal como nas hipóteses anteriores, que o rendimento é superior nos alunos que frequentam as AEC fora da escola.

*H<sub>8</sub> – Os alunos que frequentam as actividades de enriquecimento curricular fora da escola obtêm um desempenho escolar na área de Língua Portuguesa diferente do que os que as frequentam no espaço escolar.*

Para esta hipótese, os resultados obtidos –  $t_{(g.l.98)}=-1,440$ ,  $p=0,153$  – não registam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, pelo que não é corroborada ( $p > 0,05$ ).

*H<sub>9</sub> – Os alunos que frequentam as actividades de enriquecimento curricular fora da escola obtêm um desempenho escolar na área de Matemática diferente do que os que as frequentam no espaço escolar.*

Tendo os resultados do teste t sido de  $t_{(g.l.98)}=-1,772$ ,  $p=0,079$ , também não se conclui pela existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos. A hipótese não é corroborada ( $p > 0,05$ ). Todavia, calculando-se a respectiva magnitude do efeito, verifica-se que ela é moderada ( $d=0,40$ ), de acordo com os critérios de Cohen (cit. por Newton & Rudestam, 1999, p. 76), o que significa que a diferença registada entre os dois grupos é substantiva.

Por fim, e em relação à última hipótese formulada, os resultados obtidos a partir da aplicação do teste t foram de  $t_{(g.l.98)}=-1,834$ ,  $p=0,070$ , não se registando igualmente diferenças estatisticamente significativas. A hipótese não é, por isso, validada ( $p > 0,05$ ). Contudo, tal como na hipótese anterior, depois de se obter a magnitude do efeito, verifica-se que ela é de ordem moderada ( $d=0,41$ ), significando que a diferença registada entre os dois grupos não é de modo algum desprezível, sendo igualmente substantiva.

*H<sub>10</sub> – Os alunos que frequentam as actividades de enriquecimento curricular fora da escola obtêm um desempenho escolar na área de Expressões diferente do que os que as frequentam no espaço escolar.*

Tabela 4 - Tabela síntese de resultados principais do teste t de student para amostras independentes.

|                              | Grupo 1 |               | Grupo 2 |               | t      | g.l. | p     |
|------------------------------|---------|---------------|---------|---------------|--------|------|-------|
|                              | média   | desvio padrão | média   | desvio padrão |        |      |       |
| desempenho total             | 15,17   | 2,66          | 16,20   | 2,40          | -2,265 | 198  | 0,025 |
| desempenho Estudo do Meio    | 3,86    | 0,88          | 4,14    | 0,84          | -2,305 | 198  | 0,022 |
| desempenho Língua Portuguesa | 3,72    | 0,98          | 4,04    | 0,89          | -2,428 | 198  | 0,016 |
| desempenho Matemática        | 3,77    | 0,98          | 4,08    | 0,90          | -2,331 | 198  | 0,021 |
| desempenho Expressões        | 3,82    | 0,77          | 3,94    | 0,84          | -1,054 | 198  | 0,293 |

|                              | Subgrupo 1 |               | Subgrupo 2 |               | t      | g.l. | p     |
|------------------------------|------------|---------------|------------|---------------|--------|------|-------|
|                              | média      | desvio padrão | média      | desvio padrão |        |      |       |
| desempenho total             | 14,76      | 3,46          | 16,13      | 2,75          | -1,930 | 98   | 0,056 |
| desempenho Estudo do Meio    | 3,74       | 0,93          | 4,13       | 0,68          | -2,076 | 98   | 0,041 |
| desempenho Língua Portuguesa | 3,63       | 1,01          | 3,93       | 0,87          | -1,440 | 98   | 0,153 |
| desempenho Matemática        | 3,66       | 1,05          | 4,03       | 0,77          | -1,772 | 98   | 0,079 |
| desempenho Expressões        | 3,73       | 0,80          | 4,03       | 0,67          | -1,834 | 98   | 0,070 |

Não nos limitámos, porém, a testar as hipóteses principais formuladas no terceiro capítulo do nosso trabalho. Conscientes de que a importância dos resultados obtidos depende, em boa parte, não só da equivalência ao nível das características socioeconómicas mas também de outras variáveis que podem influenciar aqueles de forma significativa, julgámos pertinente, a título complementar e fazendo uso dos dados fornecidos pelos instrumentos utilizados na nossa investigação, formular hipóteses nulas que nos permitissem reunir evidências ainda mais consistentes em favor da equivalência dos grupos constituintes da amostra.

Assim, e para além das características já referidas, formulámos as seguintes hipóteses que testámos, consoante o nível de medida das variáveis, recorrendo ao teste t de Student para amostras independentes ou ao teste do qui-quadrado:

*H<sub>01</sub> – Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as dificuldades de aprendizagem dos alunos das escolas públicas do Município de Coimbra que frequentam as AEC e as dos que as não frequentam.*

Com base nos resultados obtidos, não foram, para esta hipótese, encontradas diferenças estatisticamente significativas –  $t_{(g.l.=198)}=0,924$ ,  $p= 0,357$  –, pelo que se assume que os grupos eram idênticos nesta variável ( $p > 0,05$ ).

*H<sub>02</sub> – 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.*

O resultado, para esta hipótese, foi de  $t_{(g.l.=198)}=0,041$ ,  $p= 0,968$ , concluindo-se pela inexistência de diferenças significativas entre os grupos que constituem a amostra, sendo a mesma validada ( $p > 0,05$ ).

*H<sub>03</sub> – Não existem diferenças estatisticamente significativas entre a percepção do tempo que passam na escola dos alunos das escolas públicas do Município de Coimbra que frequentam as AEC e a dos que as não frequentam.*

O resultado de  $t_{(g.l.=164)}=0,483$ ,  $p= 0,630$  não nos permite concluir pela existência de diferenças significativas entre os dois grupos da amostra, pelo que a hipótese é corroborada ( $p > 0,05$ ).

*H<sub>04</sub> – Não existem diferenças estatisticamente significativas entre a satisfação global com a escola dos alunos das escolas públicas do Município de Coimbra que frequentam as AEC e a dos que as não frequentam.*

O resultado obtido com recurso ao t de student não revelou, efectivamente, qualquer diferença significativa entre os dois grupos –  $t_{(g.l.=198)}=0,936$ ,  $p= 0,350$ . A hipótese é validada ( $p > 0,05$ ).



Tabela 5 - Quadro síntese dos resultados (teste t de student para amostras independentes) para as diversas hipóteses 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          | 0,936 | 198  | 0,350 |

*H<sub>05</sub> – Não existem diferenças estatisticamente significativas entre a percepção do tempo diário disponível para brincar dos alunos das escolas públicas do Município de Coimbra que frequentam as AEC e a dos que as não frequentam.*

O resultado do teste aplicado foi de  $\chi^2_{(g.l.=173)}=3,499$ ,  $p=0,321$ .

A hipótese é validada ( $p > 0,05$ ).

*H<sub>06</sub> – 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 frequentam as AEC e o preferido dos que as não frequentam.*

O teste aplicado revelou diferenças estatisticamente muito significativas –  $\chi^2_{(g.l.=1)}=11,109$ ,  $p=0,001$ . Permite, por isso, inferir que os alunos que frequentam as AEC manifestam opiniões divergentes face aos que as não frequentam quanto ao local preferido para a frequência de outras actividades.

Esta hipótese não é, por isso, validada ( $p < 0,01$ ).

*H<sub>07</sub> – Não existem diferenças estatisticamente significativas entre o tipo de actividades desejadas pelos alunos das escolas públicas do Município de Coimbra que frequentam as AEC e o dos que as não frequentam.*

Com o intuito de testar esta hipótese, as possíveis diferenças entre os grupos deveriam ser analisadas em cada um dos tipos de actividade. Assim, e remetendo para a tabela seguinte, refira-se que em nenhum dos tipos de actividades sugeridos pelos alunos

foram encontradas diferenças estatísticas significativas. A hipótese é, desta forma, validada ( $p > 0,05$ ).

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

|   | $\chi^2$ | 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 |

Apresentados os resultados e testadas as hipóteses formuladas no início do nosso trabalho, necessitamos agora de os interpretar e, em função dessa leitura, apresentar as conclusões que nos parecerem sustentáveis; por um lado, de forma discriminada, no que respeita a cada hipótese, mas também, por outro, considerando a leitura global que as mesmas podem permitir, atendendo aos diversos aspectos analisados. Segue-se, neste sentido, o próximo capítulo relativo à discussão dos resultados.

**CAPÍTULO V**  
**DISCUSSÃO DE RESULTADOS**





Neste capítulo final, com base nos resultados obtidos no nosso estudo empírico, apresentados no capítulo anterior, e na revisão da literatura efectuada, iremos proceder à discussão dos resultados, à apreciação crítica do estudo empírico (salientando os pontos fracos e fortes) e, por último, formularemos sugestões para estudos futuros. Ao fazê-lo, partimos do pressuposto de que estes possam vir a contribuir, ainda que singelamente, para a construção de um novo modelo de ocupação dos tempos que os alunos passam na escola, por oposição ao que nesta dissertação se pretende analisar, tendo por base estes resultados e outros que, eventualmente, venham a surgir.

## 1. Discussão dos resultados

Descritas as diversas variáveis e testadas as diferentes hipóteses que estruturaram todo o trabalho de investigação, devemos agora discutir e interpretar os resultados obtidos, não só com base na bibliografia consultada e revista nos dois primeiros capítulos desta dissertação, mas também de acordo com a percepção que eles nos transmitem e com as novas interrogações que colocam. Tal deve-se ao facto de, como fomos referindo ao longo do trabalho, não ser esta uma temática, no contexto particular do 1.º ciclo em Portugal, sobre a qual exista literatura abundante.

Esclarecidos estes aspectos, e analisando, agora, em pormenor, os resultados obtidos e as interpretações que sobre eles podemos fazer, refira-se que, em termos gerais, encontrámos evidências substanciais que permitem estabelecer a ligação entre a frequência das AEC na escola e um desempenho escolar inferior em comparação com o dos alunos que as não frequentaram. De facto, os resultados do teste t confirmam esta leitura ( $t_{(g.l.198)}=-2,265, p=0,025$ ).

Estes vêm na linha da opinião defendida por diversos autores (e.g., Seppanen et al., 1993; O'Connor & McGuire, 1998; Broh, 2002; Grossman, 2002; Powell, Peet & Peet, 2002), para quem – sendo verdade que a participação em actividades fora do tempo escolar poderá, mesmo, concorrer para uma melhoria do desempenho dos alunos – este tempo e a ocupação que dele é feita deve pressupor alguns cuidados. Salientam os autores referidos que não devem ser descuradas nem as características das mesmas nem a sua escolha, que

deve ser permitida aos alunos, tendo por base, naturalmente, os seus interesses. Por outro lado, importa salientar a noção de equilíbrio que deve estar presente e ser a tónica da ocupação deste espaço de tempo, como defendiam O'Connor e McGuide (1998), permitindo um leque variado de actividades durante o dia, sendo esta condição obrigatória para que a sua frequência concorra para um melhor desempenho, algo que parece não ter sido equacionado na planificação das AEC e que, com forte plausibilidade, terá contribuído para os resultados inferiores encontrados nos alunos que frequentaram as AEC na escola.

Nessa mesma ordem de pensamento, a bibliografia consultada aponta para a importância da participação em actividades de índole física e desportiva (e.g., Barber et al., 2003; Broh, 2002; Beckett, 2002), de carácter lúdico e de frequência livre (Freire, 1989), sendo estas capazes de, respeitando os princípios atrás enunciados, se constituírem como factores coadjuvantes de um desempenho escolar superior.

É evidente que não nos é possível, no âmbito deste trabalho, classificar as actividades frequentadas fora do âmbito escolar pelos alunos. E muito menos dizer que a sua implementação será mais ou menos rígida, com uma perspectiva de lazer mais ou menos acentuada. Mas podemos, ao invés, classificar ou tentar classificar as actividades de enriquecimento curricular e o carácter de que aquelas se revestem. Em primeiro lugar, a sua frequência facultativa parece, como referimos, comprometida pela ausência de opções válidas para os pais ocuparem os seus educandos nos períodos pós-lectivos. Depois, e reportando-nos ao preconizado pelo próprio Ministério da Educação, no âmbito das orientações programáticas, parecem-nos evidentes as contradições entre a ocupação de um tempo com uma preocupação também recreativa e um espaço onde há lugar à avaliação e à aprendizagem de carácter formal.

Mais do que uma ocupação do tempo para lá das cinco horas lectivas diárias, o que aqui está em causa é a frequência, ou não, das AEC. É que, de acordo com os dados recolhidos e apresentados no capítulo anterior, é natural a conclusão de que muitos alunos que não as frequentavam se encontravam, igualmente, ocupados para lá do seu período lectivo normal, o que anula a possibilidade de imputar apenas à existência de tempo livre um melhor desempenho.

Refira-se, assim, que, para lá da questão formal e de um quadro legal que é próprio, as evidências reunidas parecem indicar que a natureza das actividades de enriquecimento

curricular no 1.º ciclo do ensino básico é fundamentalmente escolarizada, privilegiando mais o ensino que o espaço lúdico, preocupada mais com os conhecimentos que com o tempo de lazer que aquele espaço veio ocupar. Assim sustenta Pires (2007), colocando a tónica na “lógica mercantil” das AEC; assim afirmam Cosme e Trindade (2007), salientando o carácter académico das mesmas. Opiniões aparentemente corroboradas pelos professores das AEC que, referindo que as actividades que desenvolvem são predominantemente lúdicas, não deixam, por outro lado, de mencionar que quase sempre avaliam o desempenho dos alunos nessas mesmas actividades. Por outro lado, e como se verifica pelos resultados obtidos, e sintetizados no gráfico 14, os alunos que não frequentam as AEC sustentam ter mais tempo diário para brincar.

Desdobrando os resultados, e testando o desempenho em cada uma das áreas curriculares, pudemos constatar que, enquanto as diferenças encontradas no conjunto de avaliações de Estudo do Meio, Língua Portuguesa e Matemática apresentavam diferenças estatisticamente significativas ( $t_{(g.l.198)}=-2,305$ ,  $p=0,022$ ,  $t_{(g.l.198)}=-2,428$ ,  $p=0,016$  e  $t_{(g.l.198)}=-2,331$ ,  $p=0,021$ , respectivamente), com a área de Expressões ( $t_{(g.l.198)}=-1,054$ ,  $p=0,293$ ), pelo contrário, tal não acontecia. Isto é, o desempenho das áreas ditas curriculares disciplinares – exactamente aquelas onde, à partida, o esforço cognitivo será maior – apresenta uma diferença significativa em relação a uma área mais livre e onde o carácter escolar dos conteúdos trabalhados será, sempre, menor. Os alunos que frequentam as AEC parecem, de alguma forma, ressentir-se dessa maior ocupação e apresentam resultados inferiores.

No mesmo sentido, o desempenho dos alunos que frequentam as actividades de enriquecimento curricular no espaço fora da escola apresentam um valor médio mais elevado (16,13) que aqueles que se encontram confinados a um mesmo espaço diário (14,76), tendo os resultados do teste t sido de  $t_{(g.l.98)}=-1,930$  ( $p=0,056$ ). Sendo verdade que, para o grau de confiança de 95% estabelecido para o presente estudo, não nos foi possível validar diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, não é menos verdade que a diferença mínima que nos separa do valor de 0,050 é quase despreciable, devendo, por isso, e em sede de discussão de resultados, ser considerada e valorizada nessa medida. Ou seja, a probabilidade de cometer o erro de rejeitar a hipótese nula, sendo ela verdadeira, aumentaria apenas em 0,006% caso se tomasse a decisão de validar a hipótese em causa

(alternativa), sendo um erro, efectivamente, inexpressivo. Em apoio do que acabámos de referir, recorde-se que a magnitude do efeito das diferenças entre os dois grupos é de ordem moderada, o que significa que há razões estatisticamente defensáveis para considerar os resultados obtidos substancialmente diferentes.

E estes resultados parecem ir ao encontro dos apresentados por Broh (2002), cujas conclusões apontavam para os diferentes efeitos entre os alunos que praticavam actividades desportivas fora do espaço escolar, em contraste com os que se limitavam ao interior da escola, assinalando que os primeiros apresentavam um *feedback* mais positivo. Reforça-se, desta forma, a ideia de que, nesta perspectiva, o que está em causa não é o tempo ocupado – o intervalo de tempo é o mesmo e obedece aos mesmos princípios, dentro ou fora do espaço escolar – mas o carácter e o enquadramento que lhe é dado e onde uma mudança do contexto espacial onde o aluno se encontra poderá, em termos bastante sustentáveis, fazer a diferença.

O mesmo sugerem O'Connor e McGuire (1998), quando salientam a importância de uma clivagem perceptível para os alunos, que contribua para “compensar” o desgaste do tempo lectivo. Realça-se, desta forma, não só a relevância da diversidade de actividades, por um lado, mas também a necessidade de equilibrar, ao longo do dia, o esforço e o tipo de envolvimento dos alunos, permitindo-lhes períodos de alguma liberdade em que, mais do que a oferta de um leque de ocupações, lhes é permitida uma escolha.

Por outro lado, deve acrescentar-se que, de acordo com os dados recolhidos, não estamos em presença de um Programa que desagrade os alunos ou que lhes provoque animosidade passível de explicar os resultados já analisados. Muito pelo contrário, os resultados são consistentes quando demonstram que os alunos que compõem a amostra manifestam empenho e gosto pelas AEC. Por um lado, nem os docentes titulares de turma nem os próprios alunos evidenciaram diferenças, entre os grupos que constituíram a amostra, que expliquem os resultados obtidos. Foi assim com a avaliação das dificuldades de aprendizagem, do apoio individualizado, do cansaço e da satisfação com a escola. Curioso é notar que as respostas são também positivas quando são abordadas as actividades em si mesmas pelos alunos que as frequentam, ou de acordo com a sua perspectiva. De facto, os resultados concluem pela consistência no que respeita ao gosto dos alunos pelas AEC, pelos seus professores, pelas actividades desenvolvidas, tal como pelo tempo que passam na



escola. Ainda que possam de alguma forma estar aqui as razões dos resultados principais encontrados, não parecem ser esses motivos assumidos conscientemente, o que, do nosso ponto de vista, contribui ainda mais para reforçar as interpretações atrás apresentadas.

Que implicações poderemos retirar destes dados? De uma forma simples, é lícito classificar como razoáveis quaisquer ilações que sustentem que as AEC estarão a cumprir o seu papel, eminentemente social, junto dos pais. No entanto, e pelo contrário, os efeitos junto dos alunos não parecem ser tão positivos. As implicações políticas e educativas, por isso, poderão, dentro da razoabilidade sempre necessária, passar por uma reformulação das AEC que, considerando os verdadeiros interesses dos alunos do 1.º Ciclo e indo ao encontro da bibliografia consultada, sem colidir com o mérito da sua abordagem social, permita uma melhor e mais proveitosa ocupação deste tempo.

## **2. Apreciação crítica do estudo empírico**

Cientes de que o plano de investigação, pela sua natureza, apresenta limitações, estamos, também, conscientes de que o trabalho que desenvolvemos reúne um conjunto de pontos fortes susceptíveis de lhe outorgar a credibilidade necessária a um trabalho científico.

Em primeiro lugar, o cuidado possível colocado na constituição da amostra fez com que os sujeitos que a compõem, e particularmente os que se encontram distribuídos pelos dois grupos principais, apresentem uma significativa equivalência ao nível socioeconómico e demográfico, para além das características escolares – ano de frequência e alunos por sala de aula. Sendo certo que estas variáveis – as primeiras – não podiam ser por nós efectivamente controladas, a sua análise revelou que não seriam elas a condicionar os resultados.

Para além destas, outras variáveis parasita, próprias de cada sujeito e não passíveis de controlo sem que sobre aqueles fosse exercido algum questionário prévio que, para além de implicações científicas, teria também uma forte componente pouco ética, foram também analisadas e, dados os resultados já descritos, é possível afirmar com muita segurança que também não foram elas a provocar os diferentes resultados obtidos a nível do desempenho escolar.

Saliente-se, por fim, a muito boa consistência interna dos instrumentos aplicados, o que, em conjunto com os pontos já referidos, permite, dentro das limitações próprias de um estudo não experimental, assumir com muita propriedade os resultados encontrados.

Em relação às limitações, e para além das já enumeradas, inerentes ao plano escolhido, há a realçar o facto de termos verificado que houve Agrupamentos e Instituições que assumiram, num primeiro contacto, que todos os alunos frequentavam as AEC, o que veio a revelar-se incongruente com os dados fornecidos pelos professores titulares de turma das escolas envolvidas no estudo. Saliente-se que, para efeitos de participação financeira às entidades promotoras/executoras, os montantes são atribuídos por aluno/ano, inscritos e a frequentar as AEC.

Outro aspecto que não deixa de constituir uma limitação deste estudo diz respeito à possibilidade de generalizar os resultados obtidos à população-alvo. Pelo facto de não termos reunido o critério estatístico da efectiva representatividade das amostras, não nos é possível afirmá-la. Rigorosamente, isto significa que não podemos referir que os resultados encontrados se podem estender à população. No entanto, e tendo em conta tanto a heterogeneidade da amostra como a sua dimensão, é muito provável que os resultados sejam extensíveis à população em estudo.

Outro aspecto será o concernente à elaboração do questionário. Um ano volvido, estamos conscientes de que a sua elaboração poderia ter incidido sobre outros aspectos, nomeadamente sobre as expectativas de pais, professores e alunos na implementação de um modelo diferente, que respondesse igualmente às necessidades das famílias, com um cariz mais lúdico e opcional, a partir de uma perspectiva global de reorganização do primeiro ciclo do ensino básico.

### **3. Recomendações para estudos futuros**

Por mais completos que pareçam os estudos, existem sempre aspectos em que podem ser melhorados e complementados, quer relativamente a novas questões que possam surgir no decorrer do próprio estudo, quer, eventualmente, no que concerne a uma abordagem diferenciada das problemáticas sobre as quais nos debruçámos.

Importa agora, por isso, na recta final deste trabalho, fazer algumas recomendações que, tendo em atenção não só as limitações desta dissertação como, de igual modo, as suas próprias conclusões, procure respostas que não conseguiram aqui ser obtidas.

No que respeita ao estudo em si, seria importante procurar saber se os resultados a que chegámos, tendo como universo os alunos do 1.º ciclo da rede pública do Município de Coimbra, são replicáveis noutras populações, da mesma dimensão ou maiores.

Por outro lado, afigura-se-nos como igualmente relevante proceder a um estudo que, recorrendo a uma pesquisa mais sistemática, possa analisar os resultados escolares e o desempenho dos alunos não só numa perspectiva transversal, mas também longitudinal e em vários municípios, procurando modelos distintos de implementação das actividades e explorando as mesmas variáveis mas durante um período de tempo mais alargado, permitindo, eventualmente, perceber se estamos perante uma “ocorrência” localizada ou se se trata, de facto, de uma efectiva tendência.

Outra perspectiva poderia levar-nos ao estudo mais aprofundado das eventuais diferenças que pequenos aspectos teriam, ou não, em cada grupo da amostra ou em cada subgrupo. Seria pertinente, por exemplo, procurar de forma mais completa razões que validem ou não as diferenças encontradas entre o rendimento escolar dos alunos que frequentam AEC dentro da escola comparativamente ao dos que o fazem fora daqueles espaços.

No que respeita aos instrumentos por nós utilizados, deve dizer-se que a boa consistência interna dos itens que nos permitiram avaliar o desempenho dos alunos, para além da sua similitude com os utilizados pelos docentes nos seus registos de avaliação, levam a que recomendemos a sua aplicação. Mereceria, num ou noutro ponto, melhorias que possibilitassem o cruzamento de outros dados e uma caracterização mais completa do contexto educativo que, dessa forma, nos permitisse testar outras hipóteses, para além das que aqui conseguimos.



## CONCLUSÃO

Chegados ao fim de um longo caminho, impõe-se fazer uma apreciação global e, nesse aspecto, devemos começar por salientar que, do nosso ponto de vista, os resultados são muito satisfatórios.

No que respeita à investigação em si mesma, porque pôde reflectir a importância das actividades de enriquecimento curricular para as famílias e, por essa via, para a sociedade em geral, revelando-se pertinente e actual. Assim, mais do que promover a implementação de programas que, não obstante as suas qualidades, devem ser analisados com algum distanciamento e isenção, devem os mesmos ser sujeitos a investigações que assegurem a sua mais-valia e identifiquem os seus pontos fortes e fracos, constituindo-se como um plebiscito que permita uma melhoria de qualidade nos mesmos. Se este trabalho se justificava no seu início, como tivemos oportunidade de salientar na sua introdução, julgamos fazer, neste momento, ainda mais sentido.

Este desejo não seria possível de alcançar, pelo menos de forma clara, sem a existência de dois grupos equivalentes, o que, ainda que não dependesse de nós, dada a aleatoriedade da amostra, foi profundamente avaliado e testado, pelo que, também neste aspecto, o plano desenhado para este trabalho pode considerar-se relevante.

Depois, e ao nível dos instrumentos por nós utilizados, estes cumpriram a missão de recolher a opinião dos docentes no que respeita ao desempenho dos alunos. Estabelecemos, por isso, também neste âmbito, as condições para que os resultados obtidos viessem a revelar-se importantes. E esta constatação, fruto de análises estatísticas e não de uma simples opinião descritiva, reforça as conclusões e permite-nos ser mais incisivos na leitura dos resultados.

Ainda avaliando a investigação no seu conjunto, e considerando-a assim, sentimos, noutra perspectiva, que, com este nosso trabalho estamos, de alguma forma, a abrir novas linhas de investigação que possam, no futuro, analisar, com maior pormenor e num universo mais amplo, estas actividades e os efeitos que aparentam ter. Independentemente de os resultados poderem, ou não, ser generalizados a uma população mais ou menos restrita no

espaço, a verdade é que teremos estabelecido a importância de uma abordagem científica que não se limite à análise estatística descritiva e, principalmente, não se quede por debruçar-se sobre opinião de pais e professores. E este será, na nossa modesta opinião, um dos significativos contributos deste trabalho.

Por outro lado, os alunos são os destinatários do programa e terão, necessariamente, de ser considerados na sua avaliação, sob pena de perdermos um referencial e um ângulo privilegiado na sua abordagem. Ainda que nos limitássemos a esta leitura, a investigação tinha-se já revelado produtiva, só por isso justificava-se.

Mas não se limitou. De facto, e ainda que aquando da formulação das hipóteses não tivéssemos escolhido um sentido para os possíveis resultados, dado que a literatura poderia ser analisada de formas diversas, considerando o carácter de que se revestiam as AEC, os textos apontavam já um pouco nesse sentido, sustentando que este modelo de ocupação do tempo conduziria a um menor desempenho, em particular pela escolarização a que parecia estar associado. Os dados encontrados constituem, efectivamente, evidência de que é possível estabelecer uma associação entre a frequência das AEC, de acordo com este modelo de implementação, e uma quebra no desempenho escolar. E se esta associação se verificou nas três áreas curriculares ditas principais, o facto de não se verificar o mesmo na área de expressões parece reforçar o efeito das AEC no desempenho. Se numa primeira análise, não foi possível estabelecer a mesma associação entre a frequência das AEC no espaço escolar ou fora dele e o desempenho escolar, análises adicionais vieram uma vez mais corroborar a nossa hipótese, apresentando as crianças que frequentavam as AEC em espaço escolar um pior desempenho escolar.

Convém, no entanto, mais uma vez, salientar que o que este trabalho vem colocar em causa não é a existência das AEC ou, sequer, a existência de uma qualquer ocupação do tempo e do espaço de que os alunos dispõem. O que parece constituir fonte de possíveis análises que se desejam mais extensivas é o tipo de ocupação que se faz desse tempo livre e, nesse aspecto, o desenvolvimento que ele promove, por um lado, mas impede, por outro.

Assim, impõem-se novas investigações no futuro que possam contribuir para melhorar a Educação em Portugal e, em particular, o panorama educativo do 1.º ciclo.

## BIBLIOGRAFIA

- Almeida, L. (1993). *Rentabilizar o ensino - aprendizagem escolar para o sucesso e o treino cognitivo dos alunos - Capacitar a escola para o sucesso*. Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- Almeida, L. S., & Tavares, J. (1998). Conhecer, aprender, avaliar. In L. S. Almeida, *Aprendizagem escolar - Dificuldades de Aprendizagem* (pp. 53-74). Porto: Porto Editora.
- Amado, J. S., & Freire, I. P. (2002). *Indisciplina e violência na escola – compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Araújo, J. (1986). *Guia do animador e dirigente desportivo* (VIII). Lisboa: Caminho.
- Barber, B., Hunt, J., Stone, M., & Eccles, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59, 865-889.
- Barros, A. M. (1996). *Atribuições causais e expectativas de controlo do desempenho na matemática*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Barros, J. P. (1999). *Sinergias para um sucesso?: Responsabilidades dos poderes central e local*. Viseu: Instituto Politécnico.
- Barroso, J. (2005). *O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas*. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>, acedido em Maio de 2009.
- Benavente, A. (1990). Incusesso escolar no contexto português - abordagens, concepções políticas. *Análise Social*, XXV, 715-733.
- Benavente, A. (1999). *Escola, professores e processos de mudança* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Berger, S. (1996). *Journal of Research and Development in Education*, 30, 42-50.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1980). *A Reprodução - Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega.
- Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education*, 75(1), 69-95.
- Canário, M. B. B. (1996). Descentralização e projecto educativo local. In *A Administração da Educação – os caminhos da descentralização* (pp. 67-74). Lisboa: Edições Colibri.
- Canário, R. (1987). A inovação como processo permanente. *Revista de Educação*, 1(2), 17-22.
- Canário, R., Alves, N., & Rolo, C. (2001). *Escola e Exclusão Social*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cardoso, A. P. (2002). As exigências de mudança e de inovação em educação: Uma perspectiva diacrónica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36(1, 2 e 3), 167-184.

- Carneiro, R. (2000). 2020: 20 anos para vencer 20 décadas de atraso educativo. In *O Futuro da Educação em Portugal. Tendências e Oportunidades*. Lisboa: DAPP-ME.
- Cerezo, S. (1983). *Diccionario de las Ciencias de la educación*. Porto: Gráfica Internacional.
- Coltin, L. (2002). *Enriquecimiento del horario extra-escolar de los niños (Enriching Children's Out-of-School Time)*. Obtido em 20 de Fevereiro de 2007, de ERIC DIGEST: [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/0000000b/80/2a/38/4c.pdf](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 de acompanhamento*. Obtido em 27 de Outubro de 2008, de Portal da Educação: <http://sitio.dgicd.min-edu.pt>
- Comissão de Acompanhamento do Programa. (2008). *Actividades de Enriquecimento Curricular - Relatório de acompanhamento 2007/2008*. Obtido em 27 de Julho de 2009, de Portal da Educação: <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/basico/Documents/RelatorioAECCAP.pdf>
- Comissão de Acompanhamento do Programa. (2008). *DEALG*. Obtido em 27 de Julho de 2009, de [http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/Relatorio\\_preliminar\\_AEC\\_2008\\_2009.pdf](http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/Relatorio_preliminar_AEC_2008_2009.pdf): <http://www.drealg.min-edu.pt>
- Comissão Europeia (2001). *Comunicação da Comissão: Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.
- Confederação Nacional das Associações de Pais. (2007a). *Relatório de Acompanhamento Intercalar da Implementação das AEC*. Obtido em 11 de Agosto de 2008, de [http://www.confap.pt/docs/aec\\_-\\_relatorio:acompanhamento\\_intercalar.pdf](http://www.confap.pt/docs/aec_-_relatorio:acompanhamento_intercalar.pdf)
- Confederação Nacional de Associações de Pais. (2007b). *Análise de implementação e recomendações*. Obtido em 11 de Agosto de 2007, de [http://www.confap.pt/docs/AECs\\_CONFAP\\_120407.pdf](http://www.confap.pt/docs/AECs_CONFAP_120407.pdf).
- Cortesão, I., & Malafaia, R. (1996). *Olhar e melhorar a escola. Uma contribuição para o sucesso escolar* (2ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2006, Dez. 15). *Escola a tempo inteiro? Não, obrigado!* Obtido em 24 de Junho de 2009, de A Página: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=503>
- Cosme, A., & Trindade, R. (2007). *Escola a tempo inteiro. Escola para que te quero?* (1ª ed.). Maia: PROFEDIÇÕES.
- Costa, M. L. G. (2004). *A compreensão leitora e o rendimento escolar – um estudo com alunos do 4.º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Dias, A., & Toste, V. (2006). *Ensino do Inglês, 1º ciclo do ensino básico (1º e 2º anos) orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.



- Diogo, A. (1998). *Famílias e Escolaridade. Representações parentais da escolaridade, classe social e dinâmica familiar*. Lisboa: Edições Colibri.
- Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. 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.
- Duarte, R. (2000). *Alunos e insucesso escolar. Um mundo a descobrir*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Faria, N. (2009, Fev. 7). Que geração será a das crianças que vão passar doze horas na escola? *Público*, p. 2.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, E. V. (2004). *Sucesso dos insucessos escolares e educativos*. Vagos: Edipanta Editora.
- Ferreira, V. (1986). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (8ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de aprendizagem. Abordagem neuropsicológica e psicológica do insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editora.
- Formiga, N. S., & Dias, P. S. (2002). *Correlatos entre hábitos de lazer e os indicadores do rendimento escolar*. Obtido em 27 de Julho de 2009, em <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0390.pdf>
- Formosinho, J. (1992). Organizar a escola para o (in)sucesso educativo. In A. Ferreira & J. Formosinho, *Contributos para uma outra prática pedagógica* (pp. 19-43). Porto: Edições Asa.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education* (5ª ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Freire, T. (1989). Lazer e desenvolvimento humano. *Jornal de Psicologia*, 8, 27-31.
- 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.
- Greer-Smith, S. (1990). *The Effect of a Full-Day Kindergarten on the Student's Academic Performance*. Obtido em 20 de Fevereiro de 2007, de ERIC DATABASE.
- Guest, A., & Schneider, B. (2003). Adolescents' Extracurricular Participation in Context: The Mediating Effects of Schools, Communities, and Identity. *Sociology of Education*, 76, 89-94.

- Hill, M., & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Holland, A., & Andre, T. (1987). Participation in extracurricular activities, in secondary school: What is Known, what need to be Known. *Review of Educational Research*, 57, 437-466.
- Leite, C. (2005). A territorialização das políticas e das práticas educativas. In C. Leite, *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. (pp. 15-34). Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (2004). O Agrupamento de Escolas como novo escalão na administração desconcentrada [Versão electrónica]. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2),7-47.
- Lima, L. (2006). Administração da Educação e Autonomia das Escolas. *A Educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação* (pp. 5-45), disponível em <http://inclusaoaquilino.blogspot.com/2009/01/educacao-em-portugal-1986-2006-alguns.html>
- Louro, P., & Fernandes, P. A. (2004). A intervenção autárquica no campo educativo: estudo de caso num Município da área metropolitana de Lisboa. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a25.pdf>
- Lumsden, L. (2003). *Afterschool Programs*. Obtido em 20 de Fevereiro de 2007, de ERIC DIGEST.
- Macedo, T. (2005). Dinâmicas de inovação curricular na Escola da Vila da Pedra. In C. Leite, *Mudanças Curriculares em Portugal* (pp. 133-148). Porto: Porto Editora.
- Madureira, C., Alexandre, H., Antunes, M., & Rodrigues, M. (2008). *Avaliação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1º Ciclo do Ensino Básico no Concelho de Oeiras*. OEIRAS: Instituto Nacional de Administração.
- Maria, A., & Nunes, M. M. (2006). *Actividade física e desportiva 1º ciclo do ensino básico - orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Marques, R. (2000). *Dicionário breve de pedagogia*. Obtido em 20 de Fevereiro de 2007, de [http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica\\_pedagogia/dicionario%20pedagogia.pdf](http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/dicionario%20pedagogia.pdf)
- Marsh, H. W. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the tradicional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of Educational Psychology*, 84, 553-562.
- Martins, A. M. (1991). *A problemática do insucesso escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, A. M., & Parchão, Y. (s.d.). A legitimação psicológica do insucesso escolar e a (des)responsabilização dos professores. Disponível em <http://sweet.ua.pt/~amm/científica/doc8/doc8.pdf>.
- Marzano, J. R. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo: Da investigação às práticas*. Porto: Edições Asa.
- Matthews, P., Klaver, L., Lannert, J., Ó Conluain, G. & Ventura, A. (2009). *Política educativa para o primeiro ciclo do ensino básico: 2005-2008 Avaliação internacional*. Lisboa: GEPE.

- Morais, A. M., Peneda, D., & Medeiros, A. (1992). O Contexto Social na Relação entre o Desenvolvimento Cognitivo e o (In)sucesso dos Alunos. *Análise Psicológica*, X(4), 515-530
- Nathan, F. (1973). *Dictionnaire Encyclopédique de Pédagogie Moderne*. Editions Labor.
- Newton, R. R., & Rudestam, K. E. (1999). *Your statistical consultant: Answers to your data analysis questions*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Oliveira, A. L. (2005). *Aprendizagem Autodirigida. Um contributo para a qualidade do ensino superior*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Oliveira, A. L. (2007, Abril). Um olhar de dentro: Perspectivas de professores acerca de necessidades de mudança na escola. Comunicação apresentada no “IX Congresso da SPCE Educação para o sucesso: Políticas e actores”, 26, 27 e 28 de Abril, Funchal.
- Oliveira, J., & Ferreira, F. Ilídio (2007). *Escola e Políticas Educativas: lugares incertos da criança e da cidadania*, (pp. 127-148), disponível em [http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2007\\_01/8Fernando%20e%20Joaquim.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2007_01/8Fernando%20e%20Joaquim.pdf)
- Pacheco, J. A. (2000a). Políticas Curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização? *Educação e Sociedade*, XXI (75), 139-161.
- Pacheco, J. A. (2000b). Tendências de descentralização das políticas curriculares. In J. A. Pacheco (org.), *Políticas Educativas – O neoliberalismo em educação* (pp. 91-107). Porto: Porto Editora.
- 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-1986-2006-alguns.html>
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, auto-conceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Lisboa.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 22(1), 235-244.
- Peixoto, M. L. (1999). *Auto-estima, inteligência e sucesso escolar (auto-conceito académico, aspiração - expectativa académica, atitude face ao estudo e à ocupação)*. Braga: Edições APPCDM.
- Peixoto, M. L. (2004). Auto-estima, inteligência e sucesso escolar (auto-conceito académico, aspiração - expectativa académica, atitude face ao estudo e à ocupação). *Análise Psicológica*, XXII, 235-244.
- Pereira, A. (2008). *SPSS – Guia Prático de Utilização* (8.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais – a complementaridade do SPSS* (4.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pierre, J. P., Huguet, D., & Christine, B. (1994). Educação familiar e parental. *Revista Inovação*, 7, 289-305.
- Pinto, L. C. e Pereira, S. C. (s/d). Educação não-formal para uma infância real. Disponível em [http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/Educacao\\_Nao-Formal\\_para\\_uma\\_Infancia\\_Real.pdf](http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/Educacao_Nao-Formal_para_uma_Infancia_Real.pdf)
- Pinto, M. (2002). *Televisão, família e escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pires, C. (2007). A construção de sentidos em política educativa: O caso da escola a tempo inteiro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, 77-86.
- Portal da Educação. (13 de Abril de 2007). Obtido em 11 de Agosto de 2007, de Ministério da Educação: <http://www.min-edu.pt>
- Powell, D. R., Peet, S. H., & Peet, C. E. (2002). Low-Income Children's academic achievement and participation in out-of-school activities in 1st grade. *Journal of Research in Childhood Education*. 16(2), 202-211.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. Noriega Editores.
- Ribeiro, I. (1998). *Mudanças no desempenho e na estrutura das aptidões: Contributos para o estudo da diferenciação cognitiva em jovens*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2001). Gestão Curricular. A especificidade do 1º CEB. *Gestão Curricular no 1º Ciclo. Monodocência e Coadjuvação* (pp. 15-29). Viseu: Departamento de Educação Básica.
- Sá, E. (1999). As crianças portuguesas ainda têm tempos livres para brincar? *Visão*, 347, 4-11.
- Sánchez, A. P. (2002). *Tiempo, tiempo libre y recreación e su relación con la calidad de vida y el desarrollo individual*. Disponível em <http://www.redcreacion.org/documentos/congreso7/APerez.html>.
- Santos, F. C. (2003). *As actividades de enriquecimento curricular em contexto de mudança*. Dissertação de mestrado em Educação apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Sebastião, J. (2009), *Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajectórias escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Seppanen, P. S., et al. (1993). *National study of before & after school programs: final report*. Disponível em [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/13/a4/37.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/a4/37.pdf)
- Serrano, G. P. (1994). *Elaboración de proyectos sociales: Casos prácticos*. (2.ª ed.). Madrid: Narcea Ediciones.
- Sindicato dos Professores da Região Centro. (2007). *AEC na Região Centro: Desrespeitam-se as crianças, desvalorizam-se os docentes, degrada-se a escola pública*. Obtido em 9 de Fevereiro de 2007, de [http://www.sprc.pt/default.aspx?id\\_pagina=197](http://www.sprc.pt/default.aspx?id_pagina=197): <http://www.sprc.pt>
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em educação* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, A. A. (2006). *Ensino da Música 1º ciclo do ensino básico - orientação programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Veiga, F. (1996). Autoconceito e realização dos jovens em ciências e matemática. *Revista de Educação*, 5(2), 41-53.
- Veiga, F. H. (2004). *Factores pessoais do rendimento dos alunos em matemática: Uma abordagem psico-educacional*. Estudo apresentado nas Nonas Jornadas Psicopedagógicas de Gaia — Português e Matemática: O que falha?, realizada em Gaia, Colégio dos Carvalhos, em 25 e 26 de Novembro de 2004. Disponível em [http://cie.fc.ul.pt/membrosCIE/feliciano\\_veiga/textos/Texto%2010.pdf](http://cie.fc.ul.pt/membrosCIE/feliciano_veiga/textos/Texto%2010.pdf).
- Viola, L., Sousa, S. C., Lopes, J. e Almeida, L. S. (2005). *Impacto de variáveis sociais na resolução de tarefas cognitivas: estudo no início e no final do 1.º ciclo do ensino básico*. Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia (pp. 2229-2239) Braga: Universidade do Minho.
- Zabalza, A. M. (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (3.ª ed.). Rio Tinto: Edições Asa.

Legislação referida:

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro;

Despacho n.º 130/ME/96;

Decreto-Lei n.º 329/98, de 2 de Novembro;

Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de Agosto;

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;

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto;

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

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

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril;

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

ANEXOS







**ANEXO 1 – PEDIDOS 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.<sup>a</sup> 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.<sup>a</sup> 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

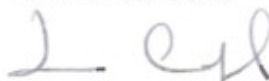
**Assunto:** PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE ESTUDOS SUBORDINADOS AO TEMA "AS ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR IMPLEMENTADAS NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO 1º CICLO

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](mailto: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. Exª 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<sup>ª</sup> 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.<sup>a</sup> 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.<sup>a</sup> Dora Simões e Paulo Santos  
Email: [mestrado.aec@gmail.com](mailto:mestrado.aec@gmail.com)

N/Ref.<sup>a</sup> 02.02  
Ofic. n<sup>o</sup>  
Data: 14/04/2008

**Assunto: Reposta a Pedido de Autorização para Aplicação de Questionários**

Em resposta ao V/ 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;

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

V/referências

Nº:

Data: 31-03-2008

N/referências

Nº entrada: 15785

Depart.: DSAPOE

Sector: Ensino Básico

Nº de saída:

Data: 07-04-2008

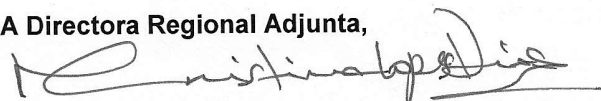
*Assunto:* **Pedido de autorização para realização de estudos subordinados ao tema «As Actividades de Enriquecimento Curricular implementadas nas escolas da rede pública do 1º Ciclo do Ensino Básica do Município de Coimbra».**

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 1º 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 nº 15.847/2007, 23/7), observar as orientações da Comissão Nacional de Protecção de Dados (CNPD) e o disposto na Lei nº 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. nº 2, artº 72º), 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

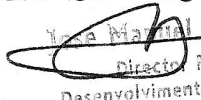


ANEXO 4 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À CÂMARA MUNICIPAL  
DE COIMBRA



SED 28168/08

Acetorito, com  
pério enriquecimento  
nos seus fins. Presidentes do  
Comitê de Execução do  
Agrupamento de escolas.

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

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

**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 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 – PEDIDOS DE AUTORIZAÇÃO AOS CONSELHOS  
EXECUTIVOS DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS**



Aos

Presidentes dos Conselhos Executivos dos  
Agrupamento de Escolas de:  
Ceira, Dr<sup>a</sup> 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.<sup>a</sup> 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.<sup>a</sup> 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 7 – 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 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 lesSES e desses 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. | <br><input type="checkbox"/> | <br><input type="checkbox"/> | <br><input type="checkbox"/> | <br><input type="checkbox"/> | <br><input checked="" type="checkbox"/> |































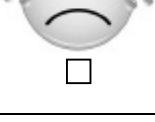
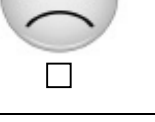








Se **não gostas** de brincar com os teus amigos no recreio, coloca a **X** no quadrado do boneco "Não gosto".



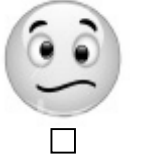
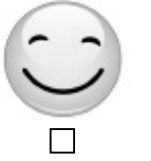
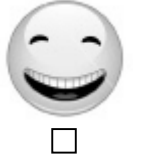


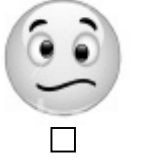
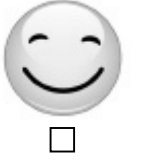
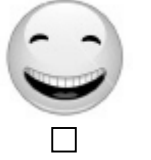


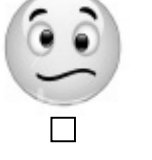






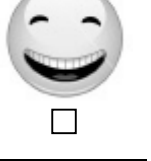

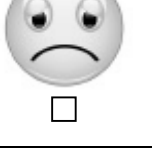
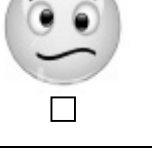

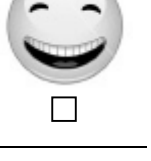
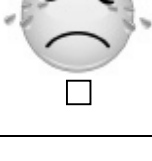
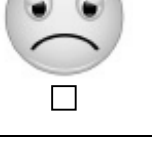
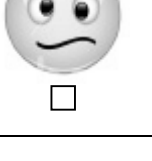


|  | Detesto   | Não gosto  | Assim assim   | Gosto   | Gosto muito   |
|--|---|--|---|---|---|
| Brincar com os meus amigos no recreio. | <br><input type="checkbox"/> | <br><input checked="" type="checkbox"/> | <br><input type="checkbox"/> | <br><input type="checkbox"/> | <br><input type="checkbox"/>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

E agora responde em relação a:



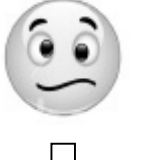
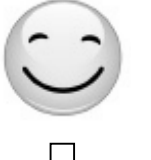


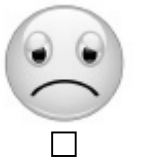
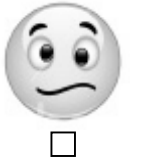
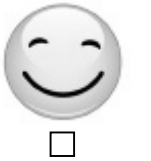
|             | Detesto   | Não gosto   | Assim assim   | Gosto   | Gosto muito   |
|-------------|---|---|---|---|---|
| 4.1 Inglês. | <br><input type="checkbox"/> | <br><input type="checkbox"/> | <br><input type="checkbox"/> | <br><input type="checkbox"/> | <br><input type="checkbox"/> |

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

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

|   | Detesto   | Não gosto   | Assim assim   | Gosto   | Gosto muito   |
|---|---|---|---|---|---|
| 4.11 Trabalho que faço com o(a) professor(a) de Música.                       | <br><input type="checkbox"/>   | <br><input type="checkbox"/>   | <br><input type="checkbox"/>   | <br><input type="checkbox"/>   | <br><input type="checkbox"/>   |
| 4.12 Trabalho que faço com o(a) professor(a) de Educação Física.              | <br><input type="checkbox"/>   | <br><input type="checkbox"/>   | <br><input type="checkbox"/>   | <br><input type="checkbox"/>   | <br><input type="checkbox"/>   |
| 4.13 Trabalho que faço com o(a) professor(a) de Apoio ao Estudo.              | <br><input type="checkbox"/>   | <br><input type="checkbox"/>   | <br><input type="checkbox"/>   | <br><input type="checkbox"/>   | <br><input type="checkbox"/>   |
| 4.14 Trabalho que faço com o(a) meu(minha) professor(a) em Estudo do Meio.    | <br><input type="checkbox"/>  | <br><input type="checkbox"/>  | <br><input type="checkbox"/>  | <br><input type="checkbox"/>  | <br><input type="checkbox"/>  |
| 4.15 Trabalho que faço com o(a) meu(minha) professor(a) em Língua Portuguesa. | <br><input type="checkbox"/> | <br><input type="checkbox"/> | <br><input type="checkbox"/> | <br><input type="checkbox"/> | <br><input type="checkbox"/> |
| 4.16 Trabalho que faço com o(a) meu(minha) professor(a) em Matemática.        | <br><input type="checkbox"/> | <br><input type="checkbox"/> | <br><input type="checkbox"/> | <br><input type="checkbox"/> | <br><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. | <br><input type="checkbox"/> | <br><input type="checkbox"/> | <br><input type="checkbox"/> | <br><input type="checkbox"/> | <br><input type="checkbox"/> |
| 5.2 Sinto-me com energia em todas as actividades na escola.  | <br><input type="checkbox"/> | <br><input type="checkbox"/> | <br><input type="checkbox"/> | <br><input type="checkbox"/> | <br><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

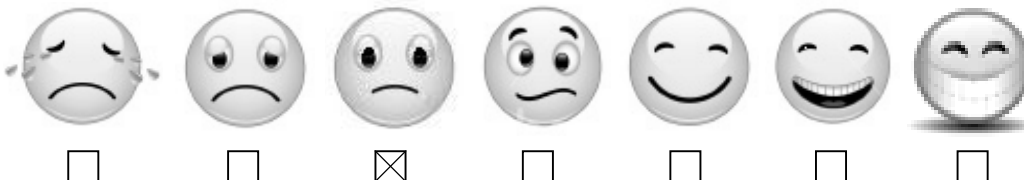


Agora, com este jogo, gostávamos de saber **como te sentes durante as actividades de enriquecimento curricular que frequentas na escola.** Pensa um bocadinho e **indica qual dos bonecos diz melhor como te sentes, colocando uma X no quadradinho que está por baixo.**

Repara nestes exemplos:

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

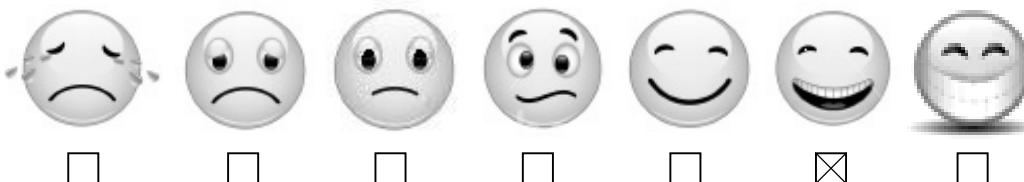
fria



quente

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

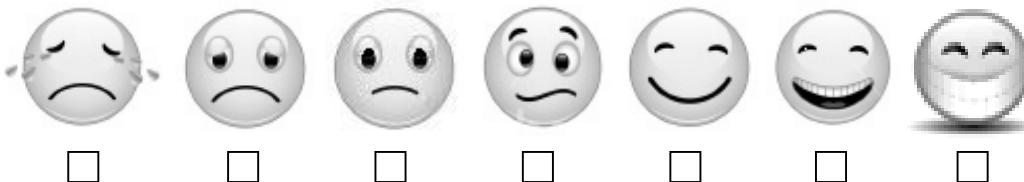
fria



quente

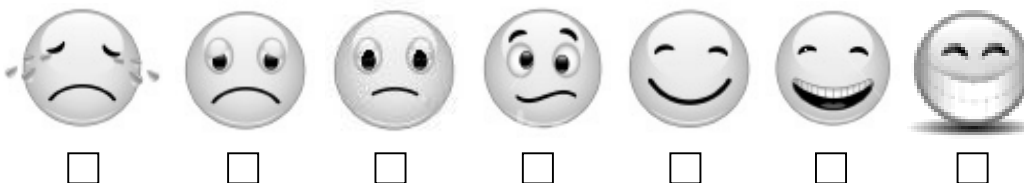
**Durante as actividades de enriquecimento curricular na escola sinto-me:**

triste



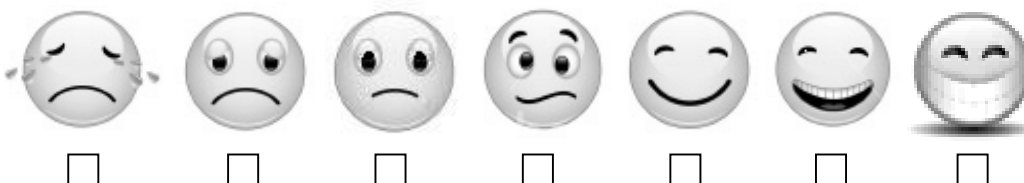
alegre

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 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 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.2.12 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.2.13 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.2.14 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.2.15 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.2.16 | <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. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.3.2  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.3.3  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.3.4  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.3.5  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.3.6  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Obrigado pela sua colaboração!**

