

Maria da Soledade Barradas Estríbio

As Actividades de Enriquecimento Curricular no Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico

Uma abordagem considerando a opinião dos destinatários

Monte de Caparica

2010



Departamento de Ciências Sociais Aplicadas

As Actividades de Enriquecimento Curricular no Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico

Uma abordagem considerando a opinião dos destinatários

Maria da Soledade Barradas Estrábio

Dissertação apresentada na Faculdade de Ciências e
Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa para obtenção
de grau de Mestre em Ciências da Educação
(Especialidade de Educação e Desenvolvimento)

Orientador: Professora Doutora Nair dos Anjos Pires Rios Azevedo

Monte de Caparica

2010

Agradecimentos

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

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

Miguel Torga

A todas as crianças que acompanharam a minha filha Mariana durante quatro anos na Escola Básica de 1º ciclo e que com ela partilharam tempos de aprender e tempos de lazer. Todas elas foram muito importantes para a realização deste trabalho pois através das suas vozes partilharam comigo as suas opiniões.

Ao meu João e à minha Mariana,

Porque este esforço também é deles. Pelo tempo passado em que não puderam fazer ouvir as suas vozes nem fazer valer as suas opiniões.

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

Fernando Pessoa

O caminho que levou à construção desta tese foi tortuoso, demorado e muitas vezes penoso, mas que percorri acompanhada com o incentivo e apoio de todos aqueles que me rodeiam e partilham comigo as minhas angústias e alegrias.

Agradeço a total disponibilidade às professoras titulares das turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico, Luísa e Antónia.

À minha orientadora, Prof. Doutora Nair de Azevedo agradeço pela oportunidade de formação pessoal e profissional através da orientação que me proporcionou. Pela sua disponibilidade pessoal e infinita paciência no seu acompanhamento. Com as suas críticas e desafios, que foram a bússola deste longo caminho, estimulou o desenvolvimento deste trabalho e possibilitou que a viagem não fosse sem rumo e solitária.

A todos aqueles que me dedicam a sua amizade agradeço o sistemático estímulo e apoio. Todos foram marcos onde encontrei vigilância para atingir o fim desta viagem.

Ao meu marido Rui e ao meu pai José agradeço o permanente acompanhamento para me ajudarem a trilhar os percursos que a vida vai talhando.

Aos meus queridos filhos com o seu inquestionável amor.

Resumo

Este trabalho de investigação centra-se no campo de pesquisa dos estudos curriculares, procurando contribuir para uma melhor compreensão das Actividades de Enriquecimento Curricular, numa escola em constante adaptação a novas realidades educativas.

O prolongamento do horário de funcionamento das escolas do 1º ciclo do ensino básico, no âmbito do programa “Escola a Tempo Inteiro”, é, para inúmeras famílias, uma medida socialmente relevante. No entanto, numa altura em que a escola ocupa quase todo o tempo das crianças, pois passam quase a totalidade do dia na escola enquanto os encarregados de educação se encontram no trabalho, o problema pode estar no tipo de actividades de enriquecimento curricular que são oferecidas às crianças.

Apesar de caber aos adultos proporcionar o espaço, a segurança e os materiais necessários aos mais novos, é essencial que as actividades de enriquecimento curricular organizadas possam ir de encontro aos seus reais interesses.

No plano conceptual e teórico, realizámos umas breves considerações sobre o currículo que antecedeu uma exploração sobre as actividades de enriquecimento curricular implementadas e respectivo enquadramento legislativo. Prosseguimos o trabalho enfatizando a população a quem se destina as actividades de enriquecimento curricular (todos os alunos do 1º ciclo do ensino básico) considerando o apoio e a promoção do envolvimento dessas crianças nesse processo.

Para tal, analisámos o caso de um grupo de quarenta e sete alunos de duas turmas do 4º ano de escolaridade e respectivas professoras titulares de turma, recorrendo a uma metodologia de investigação com duas fases de investigação empírica. A primeira fase, de natureza mais quantitativa, centrou-se nas variáveis que caracterizam os alunos (idade, género) e nas variáveis que possibilitam compreender a sua opinião sobre as actividades de enriquecimento curricular, permitindo identificar disposições dentro da nossa amostra. A segunda fase, de natureza mais qualitativa, visou conhecer, através da técnica da entrevista, a posição das professoras titulares de turma, face à implementação das actividades de enriquecimento curricular na escola.

Os dados procuraram demonstrar que a facilitação do acesso dos alunos aos vários domínios da implementação estrutural e funcional das actividades de enriquecimento curricular, fomentando o máximo potencial de cada indivíduo nas actividades curriculares e educativas da escola, poderá ser a solução que se procura para determinar quais os verdadeiros interesses das crianças.

Abstract

This research paper focuses on the search field of the curricular studies, finding contribute for a better comprehension of the Curricular Enrichment Activities, in a school in constant adaptation to new educational realities.

In the scope of the program "Full Time School", the extension of the schools operation schedule for the 1st cycle basic education program, is a social relevant measure for countless families. However, in a period in which school occupies almost all the infants' time, as they spend the totality of the day, there while those in charge of their education are at work, the problem can be on the Curricular Enrichment Activities that are offered to these same infants.

Despite the fact that are adults to provide room space, security and the necessary means to the youngest, it is essential that the Curricular Enrichment Activities organized meet the real interests of the infants.

On a conceptual and theoretical plan, we carried out some short considerations about the curriculum that preceded exploitation about the Curricular Enrichment Activities implemented and respective legislative justification. We continue the work emphasizing the population to who is destined the activities of curricular enrichment (all of the students of the 1º cycle basic education program) considering the support and the promotion of the involvement of those infants in that trial.

For this, we examined the case of a group of forty-seven students of two groups of the 4º year of basic education program and respective professors, using a methodology of research with two stages of empirical research. The first stage, more quantitative, focuses on variables that characterize individuals (age, gender) and in the variables that are going to understand to his opinion about the Curricular Enrichment Activities, permitting identify arrangements inside to our sample. The second phase, more qualitative in nature, aimed to know, through the technique of the interview, the most personal perspective of the professors, face to the implementation of the Curricular Enrichment Activities in the school.

The facts found to show that the facilitation of the access of the students to the several domains of the functional and structural implementation of Curricular Enrichment Activities, fomenting the maximum potential of each individual in the educational and curricular activities of the school, it will be able to be the solution that itself search for determine which the true interests of the infants.

Dedicatórias

À memória da minha mãe Lisete.

Muitas saudades.

Lista de acrónimos

AEC - Actividades de Enriquecimento Curricular

ATL - Actividades de Tempos Livres

CAP - Comissão de Acompanhamento do Programa

CATL's - Centros de Actividades de Tempos Livres

CCA's - Actividades Co-Curriculares

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONFAP - Confederação Nacional das Associações de Pais

ECA's - Actividades Extra Curricular

FERLAP - Federação Regional de Lisboa das Associações de Pais

FIO - Federação Ibero-Americana de Provedores da Justiça

IPSS - Instituições Particulares de Solidariedade Social

ME - Ministério da Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

PAA - Plano Anual de Actividades

PCE - Projecto Curricular de Escola

PEE - Projecto Educativo de Escola

RI - Regulamento Interno

TPC - Trabalhos para Casa

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation

UNICEF - The United Nations Children's Fund

Índice geral

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| Problemática, Objectivos e Questões de Investigação | 12 |
| Motivações da Investigação | 17 |
| Pertinência e Características da Investigação | 19 |
| CAPÍTULO 1 | 24 |
| CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO | 24 |
| Para além do Currículo? | 31 |
| Ultrapassando as Divergências Conceptuais | 36 |
| CAPÍTULO 2 | 39 |
| ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR | 39 |
| Educação Básica | 39 |
| Aprender nos Tempos Livres e de Lazer | 43 |
| Escola a Tempo Inteiro e Enriquecimento Curricular | 50 |
| Análise da Implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular | 52 |
| Legislação das Actividades de Enriquecimento Curricular | 55 |
| CAPÍTULO 3 | 59 |
| ESCUTAR A VOZ DAS CRIANÇAS | 59 |
| Noção Participativa e Emancipadora | 61 |
| Participação das Crianças a partir das suas Opiniões | 64 |
| Participação das Crianças na Escola | 71 |
| CAPÍTULO 4 | 79 |
| ENQUADRAMENTO TEMÁTICO, OBJECTIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO | 79 |
| Enquadramento Temático | 79 |
| Delimitando Objectivos e Questões de Investigação | 83 |
| Pressupostos da Investigação | 84 |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 5 | 86 |
| ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO | 86 |
| Opções Metodológicas..... | 87 |
| Procedimentos para a Recolha de Informação..... | 90 |
| Procedimento de Análise de Dados | 98 |
| Indicadores de Rigor Científico | 99 |
| Considerações sobre a Dimensão Ética do Estudo | 100 |
| CAPÍTULO 6 | 102 |
| CONTEXTU EMPÍRICO | 102 |
| Caracterização do Contexto | 102 |
| Caracterização dos Inquiridos | 105 |
| CAPÍTULO 7 | 107 |
| APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS..... | 107 |
| Concepção e Organização das Actividades de Enriquecimento Curricular | 107 |
| Opinião sobre as Actividades de Enriquecimento Curricular | 112 |
| Importância das Actividades de Enriquecimento Curricular | 123 |
| CONCLUSÕES E SUGESTÕES | 130 |
| BIBLIOGRAFIA | 137 |
| ANEXOS | 151 |
| Anexo A – Inquérito por Questionário aos Alunos | 152 |
| Anexo B - Guião da Entrevista para as Professoras Titulares de Turma..... | 158 |
| Anexo C – Inquérito por Questionário aos Alunos e Encarregados de Educação | 159 |
| Anexo D – Transcrição das Entrevistas às Professoras Titulares de Turma..... | 161 |

Índice de quadros

| | |
|--|-----|
| QUADRO 7. 1: TIPO DE ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR DESENVOLVIDAS NA ESCOLA | 108 |
| QUADRO 7. 2: DURAÇÃO DAS ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR POR TIPOLOGIA | 109 |
| QUADRO 7. 3: CRITÉRIOS ORIENTADORES DAS AEC | 110 |
| QUADRO 7. 4: COORDENAÇÃO E INTERRELAÇÃO ENTRE AEC..... | 111 |
| QUADRO 7. 5: PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES TITULARES E RELAÇÃO COM O CURRÍCULO | 111 |
| QUADRO 7. 6: CONTRIBUTO FORMATIVO DAS AEC..... | 112 |
| QUADRO 7. 7: CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS..... | 113 |
| QUADRO 7. 8: RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DA TURMA A, SOBRE A APRECIÇÃO E IMPORTÂNCIA DAS DIFERENTES ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR..... | 115 |
| QUADRO 7. 9: RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DA TURMA B, SOBRE A APRECIÇÃO E IMPORTÂNCIA DAS DIFERENTES ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR..... | 115 |
| QUADRO 7. 10: RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO, ELABORADO PELA SEDE DO AGRUPAMENTO DA ESCOLA, SOBRE A PREFERÊNCIA DAS DIFERENTES ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR, PELO ALUNO..... | 116 |
| QUADRO 7. 11: PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NA ORGANIZAÇÃO DAS AEC..... | 123 |
| QUADRO 7. 12: DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ALUNOS PELAS AEC..... | 124 |
| QUADRO 7. 13: RESPOSTAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO À QUESTÃO “CONSIDERA QUE AS ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR DESENVOLVIDAS SÃO UMA SOBRECARGA NO HORÁRIO DO SEU EDUCANDO? FUNDAMENTE A SUA RESPOSTA” .. | 127 |
| QUADRO 7. 14: A ESCOLA E OS TEMPOS LIVRES..... | 129 |

Índice de figuras

| | |
|---|-----|
| FIGURA 7. 1: SIGNIFICADO DAS AEC..... | 117 |
| FIGURA 7. 2: PARTICIPAÇÃO NAS AEC..... | 117 |
| FIGURA 7. 3: GOSTO DA PARTICIPAÇÃO NAS AEC..... | 118 |
| FIGURA 7. 4: CONDIÇÕES DAS AEC..... | 118 |
| FIGURA 7. 5: IMPORTÂNCIA DAS AEC PARA OS E.E. | 119 |
| FIGURA 7. 6: ACOMPANHAMENTO DAS AEC PELO E.E. | 119 |
| FIGURA 7. 7: ADULTOS OUVEM OS ALUNOS?..... | 120 |
| FIGURA 7. 8: ADULTOS PEDEM OPINIÃO DOS ALUNOS? | 120 |
| FIGURA 7. 9: IMPORTÂNCIA DOS ADULTOS PEDIREM A OPINIÃO..... | 121 |
| FIGURA 7. 10: QUEM ESCOLHEU AS AEC..... | 122 |
| FIGURA 7. 11: QUESTIONAMENTO SOBRE AS AEC..... | 122 |
| FIGURA 7. 12: FAMILIA AJUDA A RESOLVER OS TPC | 126 |

INTRODUÇÃO

Os adultos não percebem. Quando é que uma criança é considerada suficientemente capacitada para contribuir e participar activamente? Se você não lhes der a oportunidade de participar, elas não desenvolverão as habilidades.

Dê-nos uma chance cedo e veja como vamos voar.

Khairul Azri, 17 anos de idade, delegada malaia na Sessão Especial das Nações Unidas sobre a Criança, Março de 2002

Problemática, Objectivos e Questões de Investigação

Actualmente as actividades de enriquecimento curricular encontram-se implementadas e em pleno funcionamento nas escolas básicas do 1º ciclo. Esta implementação evidencia alterações relevantes na vida das escolas e em particular dos seus alunos, promovendo-se, desta forma, uma ferramenta no espaço e vivência escolar com o propósito de enriquecer as aprendizagens dos alunos. Neste contexto, revela-se pertinente uma observação mais atenta destas actividades que foram sendo gradualmente organizadas e implementadas em todas as escolas do 1º ciclo do ensino básico. Numa época de grande instabilidade económica e social e de aposta nas aprendizagens iniciais, esta é uma fórmula que poderá apresentar potenciais benefícios para o futuro. Interessa realçar a importância fundamental das actividades de enriquecimento curricular na escola e, em consequência, a necessidade de se encontrar referenciais teóricos que suportem as acções entretanto a desenvolver e possam também inspirar outras iniciativas. Existindo pouca literatura significativa que foque as actividades de enriquecimento curricular, consideramos ser importante a reflexão e investigação desta temática, como ferramenta com possível utilidade para os empreendimentos das escolas, ou outros promotores, destas actividades que se destinam aos alunos do 1º ciclo do ensino básico.

Neste trabalho de investigação, além da temática referente às actividades de enriquecimento curricular, designadamente as actividades existentes e o seu funcionamento, são também analisadas as medidas potencialmente facilitadoras do

interesse dos alunos pelas aprendizagens, realçando-se a importância da sua participação e intervenção na tomada de decisões que afectam o currículo escolar das crianças. O bom desempenho também só é possível considerando a participação relevante de outros intervenientes, tanto na escola como fora dela. O aparente aumento do interesse por parte dos encarregados de educação em relação ao currículo escolar provoca alterações evidentes das regras formais sobre esta matéria. Esta pode eventualmente reflectir-se no exercício activo da selecção e escolha das actividades de enriquecimento curricular dos seus educandos. Assim como os professores, os encarregados de educação deveriam poder assumir a responsabilidade de uma participação mais activa e efectiva nas decisões sobre o currículo. No 1º ciclo do ensino básico, a escola pode decidir sobre a introdução de novas e diferentes áreas de estudo, assim como a sua revisão. A revisão da situação curricular nas escolas, com apelo à criação de uma rede de responsabilidades e decisões, poderá ser utilizada para fortalecer e melhorar o desenvolvimento do currículo. Não basta definir o propósito do currículo escolar e envolver os professores nessa intenção, será consideravelmente melhor envolver a estrutura de toda a escola, definindo a extensão, a natureza e os limites da actuação dos diferentes intervenientes.

O objectivo que presidiu à realização deste trabalho foi o de se compreender a importância das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo do ensino básico, reflectindo sobre a sua concepção, objectivos e impacto no desenvolvimento formativo da criança. As actividades, designadas de enriquecimento curricular, consistem, na prática, na ocupação dos períodos do dia anteriormente ocupados pelas actividades de tempos livres na escola. O trabalho que apresentamos, resultou de diferentes pesquisas de âmbito teórico, sendo o estudo de campo realizado tendo por base a realidade vivenciada numa escola de 1º ciclo do ensino básico na área da grande Lisboa, especificamente no concelho de Almada. Foi utilizada, neste trabalho, uma abordagem qualitativa de investigação, sendo também suportada por instrumentos regularmente utilizados em estudos de carácter quantitativo. Na elaboração e concretização dos diferentes passos deste trabalho, procuramos considerar quais as estratégias adoptadas pela escola no enquadramento curricular destas actividades e também a importância que as crianças atribuíam à sua participação nestas actividades.

As escolas básicas do 1º ciclo do ensino básico empenham-se nas actividades de enriquecimento curricular pois consideram que, inseridas nas políticas educativas adoptadas pelo Ministério da Educação, são um recurso para o investimento nas aprendizagens das

crianças. Para além do currículo escolar formal, de grelha normalizada a nível nacional, as actividades de enriquecimento curricular compõem-se de várias actividades, com características e propriedades diferentes, que abarcam diferentes maneiras de desenvolver o currículo em função das necessidades e interesses de aprendizagem das crianças. A escola, não possuindo unicamente uma componente académica, versa também uma componente educacional que tenta educar as crianças e os jovens de forma a ajudá-los a tornarem-se cidadãos responsáveis. Como nem sempre é possível integrar essas questões emergentes da educação nos currículos escolares, algumas instituições têm promovido iniciativas concretas para se atingirem esses objectivos; para que tal seja possível e se completem os programas curriculares de forma integral, são organizadas e oferecidas outras actividades pelas escolas. Estas actividades de enriquecimento curricular têm sido regulamentadas e reguladas por normativo emanado pela órgão de tutela, o Ministério da Educação. O documento orientador, sobre o qual as escolas se devem apoiar para de uma forma coerente, racional e objectiva, abordarem a organização de todas as actividades, é o despacho n.º 14 460/2008, de 26 de Maio, que revogou as publicações anteriores. Sendo valorizada pelo Ministério da Educação a importância das actividades de enriquecimento curricular integradas no currículo normal da instituição escolar, uma vez que possibilita aos alunos o acesso a um maior número de áreas curriculares, parece assim não ser suficiente para a aquisição de conhecimentos e de competências as que são preconizadas conforme o Currículo Nacional. Pode parecer evidente que as actividades de enriquecimento curricular sejam importantes para a formação integral das crianças e, assim sendo, importante que as instituições escolares proporcionem esse tipo de práticas. No entanto, deve-se reconhecer que por vezes existem discrepância entre as orientações do Ministério da Educação, a prática efectiva das actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico e o efeito sentido pelas crianças, reais destinatários destas implementações. Para tal, todos os actores intervenientes no processo educativo devem estar plenamente conscientes do valor de todas as actividades inseridas no âmbito do currículo, de forma a atingir o desenvolvimento global e integral dos alunos durante toda a sua vida escolar.

Nos últimos vinte anos, a sociedade portuguesa tem atravessado profundas e cada vez mais rápidas transformações. Esse acontecimento registou reflexos no sistema de ensino, desde logo sentido com o aumento do número de alunos no ensino básico. As transformações da sociedade e da família são um dos argumentos utilizados a favor da complementaridade curricular e pedagógica. Segundo os estudos de Rosa (1996), nas duas últimas décadas, as

famílias transformaram-se igualmente de forma profunda tendo para isso contribuído a maior participação das mulheres no mercado de trabalho. As transformações na sociedade e na estrutura da família exigiram cada vez mais responsabilidades da escola e dos professores pois atribuíram-lhes funções acrescidas. A escola principia a desempenhar funções de substituição da família, facultando um programa educativo a tempo inteiro com o programa “escola a tempo inteiro”. O conceito de escola a tempo inteiro subentende um programa educativo abrangente, que integra a componente curricular lectiva com a componente de enriquecimento curricular pós lectiva. A componente lectiva é de frequência obrigatória e definida por um programa nacional, pois corresponde ao conjunto dos saberes, organizados em disciplinas ou em áreas disciplinares comuns a todas as escolas.

As alterações sociais e familiares exigem mais da escola do que a componente lectiva pode oferecer. De forma a corresponder às novas necessidades, a instituição escolar tem vindo a disponibilizar outras actividades educativas, como o desporto, artes, teatro, clubes de leitura, etc.. Fica assim enriquecido um programa educativo, na sequência da alteração das estruturas sociais e que foram contempladas no 48º artigo da Lei de Bases do Sistema Educativo que refere o seguinte:

“Artigo 48.º - Ocupação dos tempos livres e desporto escolar

1 – As actividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres.

2 – Estas actividades de complemento curricular visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade.

3 – As actividades de complemento curricular podem ter âmbito nacional, regional ou local e, nos dois últimos casos, ser da iniciativa de cada escola ou grupo de escolas.

4 – As actividades de ocupação dos tempos livres devem valorizar a participação e o envolvimento das crianças e dos jovens na sua organização, desenvolvimento e avaliação.

5 – O desporto escolar visa especificamente a promoção de saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como factor de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados.”

(Lei n.º 46 / 86 de 14 de Outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo, Artigo 48º, posterior, Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto - Versão nova Consolidada, Artigo 51º).

Estas recentes actividades de enriquecimento curricular são enquadradas pela escola como extracurriculares porque, cumprindo as orientações emanadas pelo Ministério da Educação, tornou-se imperativo centralizar e rentabilizar os tempos lectivos curriculares dedicados à Língua Portuguesa, à Matemática e ao Estudo do Meio. No ano lectivo de 2005/2006, o Ministério da Educação lançou um conjunto de medidas enformando o que designou por Programa “Escola a Tempo Inteiro”. Na fundamentação deste programa considera que “diversos estudos nacionais e internacionais têm dado uma imagem pouco positiva do aproveitamento escolar dos alunos portugueses” e, nesse sentido, pretende responder à “necessidade de melhorar os resultados escolares e de proporcionar a todos os alunos idênticas oportunidades” (Escola a Tempo Inteiro – ano lectivo de 2005/2006).

De acordo com a informação disponibilizada no site do Ministério da Educação para o Programa “Escola a Tempo Inteiro”, é feita referência à “valorização dos saberes curriculares no 1º ciclo”, indicando, no entanto, uma forma de “centralizar e rentabilizar, ao máximo, o tempo lectivo dedicado à Língua Portuguesa, à Matemática e ao Estudo do Meio”, já que todas as novas actividades a organizar pela escola no horário após as 15h30m se enquadram como extracurriculares. No início do ano lectivo de 2006/2007, o Ministério da Educação, através de um nova directiva (Despacho n. 19 575/2006, de 25 de Setembro), considera que o tempo lectivo de trabalho semanal deve ser orientado “para o reforço dos saberes básicos e para o desenvolvimento das competências essenciais nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio”, determinando tempos mínimos semanais para a leccionação do programa do 1º ciclo. Assim, nesta perspectiva da valorização dos conteúdos curriculares, é indicado aos professores do 1º ciclo que aproveitem todo o tempo disponível para investir nestas aprendizagens.

O conjunto das actividades de enriquecimento curricular veio corresponder ao que o normativo, até 2001, designava de componente de complemento curricular, mas que não chegou a ser concretizado. É exequível integrar nas instituições escolares, paralelamente às actividades desenvolvidas na componente lectiva, as actividades de enriquecimento curricular adequadas à comunidade onde se inserem. Porém, uma escola democrática, tem de encarar que os diversos processos devem ser participados e negociados entre todos os elementos intervenientes da comunidade educativa.

Motivações da Investigação

Enquanto encarregada de educação de crianças a frequentar este nível de ensino presenciei as ansiedades e dúvidas dos professores e encarregados de educação em resultado das várias alterações que foram surgindo; e no papel de docente interessada pela temática das ofertas educativas, interessou-nos a problemática da inclusão das actividades de enriquecimento curricular no tempo escolar do 1º ciclo, propiciando a intenção de realizamos uma análise a essas actividades, tentando compreender as possibilidades que as mesmas oferecem, qual a sua importância no currículo escolar e mais importante, como vêem, sentem e percebem as crianças estas actividades.

As actividades de enriquecimento curricular suscitaram algumas dúvidas e ansiedades nos professores e encarregados de educação que se confrontaram com questões relacionadas com a frequência das crianças de um **excessivo tempo escolar**, a **pouca disponibilidade das crianças para as brincadeiras**, em resultado de um horário escolar totalmente preenchido, e qual o tempo para a realização das tarefas escolares, designadas por “Trabalhos de Casa”. Em relação a este último aspecto alguns encarregados de educação “referem que têm pouco tempo para prestar esse apoio, afirmam que devido ao horário do trabalho (com muitas horas de trabalho) não têm muitas possibilidades de acompanhar como gostariam os seus filhos na realização dos trabalhos escolares” (Araújo, 2008, p. 230). Assim, em resultado da implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular, toda a comunidade escolar foi confrontada com a suspensão das Actividades de Tempos Livres, como consequência da determinação pela tutela de novos horários escolares para as actividades lectivas e de enriquecimento curricular. Em relação a alguns aspectos, é o próprio Ministério da Educação que reconhece que “existem alguns inconvenientes no facto de, na maioria das escolas, o enriquecimento curricular desenvolver-se em sala de aula e usar métodos de ensino dirigidos pelo professor, semelhantes aos do currículo nuclear. O efeito é o de alongar o currículo nuclear através do acréscimo de disciplinas suplementares, tornando o dia escolar muito longo para as crianças” (ME, 2009, p. 18), deixando de existir o espaço das Actividades de Tempos Livres, sem actividades programadas, que possibilitavam que a criança escolhesse sobre o que fazer e como. Esta autonomia revela-se importante para o desenvolvimento da criança, na medida em que “não basta aprender, é necessário compreender e saber usar o que se aprende, é preciso que cada criança desenvolva todas as suas capacidades e a sua personalidade, aprendendo regras de convivência social que

reforcem a sua integração e a sua autonomia” (ME, 1998, p. 6), reforçando-se que a exigência e a solidariedade se aprendem a cada instante, não só na sala de aula mas também fora dela, incluindo nas actividades de tempos livres com as regras que orientam esse convívio.

A escola, que tem privilegiado as possibilidades de desenvolvimento infantil muito associadas à cognição, podem, considerando a nova realidade das actividades de enriquecimento curricular, atender à dimensão mais lúdica de ensinar e aprender. Esta recente proposta de oferta formativa parece entender que a dicotomia entre o curricular e o enriquecimento curricular se fundamenta entre os aspectos produtivos e lúdicos e que a inclusão dos aspectos lúdicos nos tempos escolares subentende que está a ocorrer uma alteração nos valores programáticos da sociedade, oferecendo às crianças novas oportunidades de formação. A escola tendeu desde sempre a assumir uma postura que excluía vertente lúdica dos valores pedagógicos importantes para o desenvolvimento integral e global das crianças e sendo o trabalho encarado como uma “actividade séria” para os interesses de uma sociedade produtiva, a componente lúdica tem sido excluída com base nessa fundamentação (Carneiro & Dodge, 2001). A escola, ao educar e formar as crianças só em função dos interesses de uma sociedade produtiva está a recusar todas as outras possibilidades que esta razão não considera. Com Morin (2000), entendemos que o Homem não pode, nem deve viver unicamente baseado na prática intelectual da racionalidade nem da actividade técnica, devendo o Homem neste novo século, entender e **respeitar a sua vertente sonhadora, poética e lúdica**. Esta consideração sustenta o interesse em se investigar a inclusão das actividades de enriquecimento curricular no processo de educação formal, **previligiando-se a oscultação da opinião das crianças, professores e encarregados de educação sobre as AEC**.

Este trabalho pretende, assim, contribuir para a área de estudos curriculares, estudando a forma como as actividades de enriquecimento curricular foram integradas no currículo escolar do 1º ciclo do ensino básico, procurando saber como as crianças receberam esta nova realidade.

Pertinência e Características da Investigação

Estas actividades merecem um espaço de estudo pelas possibilidades que oferecem às diferentes dimensões da formação das crianças. A sua importância no 1º ciclo do ensino básico, a reflexão sobre a sua concepção e objectivos, e o impacto no desenvolvimento formativo da criança, constituíram os objectivos principais, a partir dos quais a investigação foi sendo montada. Na sequência da construção do enquadramento teórico surgiram as questões principais, que foram sendo organizadas em categorias distintas, mas conceptualmente interdependentes: concepção e organização das actividades de enriquecimento curricular e opinião das crianças sobre as actividades de enriquecimento curricular. Com a intenção de atingir os propósitos determinados no princípio deste estudo, optámos por uma abordagem de investigação de carácter qualitativo, focalizando a investigação numa situação real (escola básica de 1º ciclo), tendo-se optado por um estudo de caso, numa perspectiva descritiva.

As actividades de enriquecimento curricular, enquanto actividade curricular, podem sustentar o processo de ensino-aprendizagem, na valorização dos aspectos lúdicos das crianças. Assim, consideramos este estudo importante, na medida em que procura compreender as actividades de enriquecimento curricular recentemente integradas no currículo das escolas do 1º ciclo do ensino básico, e qual a relação com o actual contexto histórico e social focando a análise das diferentes actividades de enriquecimento curricular. O suporte teórico resulta da análise das orientações programáticas emanadas pelo Ministério da Educação nas quais se descrevem as características organizativas, as qualidades cognitivas, motoras, sociais e afectivas das diferentes actividades de enriquecimento curricular, assim como as estratégias de ensino-aprendizagem. Interessa reflectir e compreender as diferenças fundamentais entre o anterior processo educativo nas escolas de 1º ciclo, em confronto com a actual realidade vivenciada após a introdução das actividades de enriquecimento curricular. Interessa um olhar para o passado, pois este possibilita uma retrospectiva na compreensão deste processo que pretende transformar o desígnio escolar em benefício do futuro das crianças Segundo Silva (2000) “a história da modernidade desvalorizou sistematicamente o passado em benefício do futuro” (p. 25). Esta viagem permite a construção de outras possibilidades de formação, como aquelas que respeitam, para além dos aspectos cognitivos privilegiados no ambiente escolar, os aspectos motores, sociais e afectivos. Um olhar integral para todo o processo de formação escolar

deve também respeitar as crianças nos seus aspectos mais lúdicos para que lhes proporcione um sentido de respeito por si próprio. A escola deve também abrigar no seu espaço os momentos de convívio entre as crianças como parte integrante da construção da felicidade da criança; para que esta consiga mais facilmente encontrar na instituição escolar as premissas para a construção do seu próprio desenvolvimento. A exclusão das possibilidades lúdicas das crianças do espaço escolar revela uma instituição agarrada aos interesses da sociedade dominante.

O método utilizado foi o da “análise de conteúdo” onde as actividades de enriquecimento curricular foram classificadas e categorizadas, o que possibilitou identificar as suas diferentes qualidades para uma mais eficaz compreensão das mesmas. No entanto, qualidades cognitivas, motoras, sociais e afectivas nunca poderão deixar de ser qualidades indissociáveis e as informações obtidas possibilitaram inferências a partir dos resultados obtidos com o estudo. Os objectos observados neste estudo abarcaram as actividades de enriquecimento curricular e as crianças da faixa etária entre os 9 e os 10 anos de idade. Paralelamente à técnica de “análise de conteúdo” e com o propósito de enriquecer os dados de análise e reflexão sobre as actividades de enriquecimento curricular, tornou-se adequado a utilização da técnica do inquérito por questionário e inquérito por entrevista. O enunciado dos inquéritos por questionário foi compilado com base na consulta de múltiplas fontes, que permitiram a sua construção. O guião do inquérito por entrevista, feito às professoras titulares de turma, orientou-se pelas questões centrais como: critérios para implementação de actividades, como se relacionam no currículo os conteúdos do ensino formal, o conteúdo das diferentes actividades de enriquecimento curricular e como se relacionam os conteúdos das diferentes actividades de enriquecimento curricular entre si.

Para este estudo não se revelou fundamental a identificação dos protagonistas e, como tal, optámos pelo anonimato de todos os inquiridos em questionário ou entrevista. O que nos interessou foi a compreensão das diferentes visões a respeito das actividades de enriquecimento curricular. Todo o processo de recolha de informação relacionada com as actividades de enriquecimento curricular e com a vivência na escola, decorreu em harmonia e com total disponibilidade dos inquiridos.

A técnica de recolha de dados utilizada com as crianças foi o questionário, realizado no tempo da aula. Esta pareceu ser a melhor estratégia pois pareceu ser a que melhor permitia

uma maior aproximação aos objectivos de estudo e aos actores intervenientes em todo o processo.

Definidos os conceitos e os pressupostos da investigação, traçado o objectivo principal e as questões orientadoras, configurámos a investigação, construindo um quadro teórico de sustentação a uma abordagem empírica. Assim, este trabalho está organizado em capítulos onde cada um concretiza cada uma das etapas percorridas. A primeira parte apresenta o suporte teórico que foi sendo traçado e está organizado em torno das linhas orientadoras resultantes dos caminhos indicados pela leitura.

Assim, no primeiro capítulo, dedicado ao Currículo, traçamos um breve panorama da análise conceptual, de forma a apresentar diferentes abordagens relativamente a alguns critérios que consideramos essenciais para a compreensão da temática sobre as actividades de enriquecimento curricular, nomeadamente o que respeita aos conceitos de currículo, extra curricular, complemento curricular e enriquecimento curricular. Reservámos a análise sobre o conceito de enriquecimento curricular para o segundo capítulo deste trabalho, por tratar especificamente destas actividades, objectivo deste estudo.

No segundo capítulo apresentamos as Actividades de Enriquecimento Curricular, implementadas no âmbito do programa “Escola a Tempo Inteiro”, recentemente introduzidas nas escolas do 1º ciclo do ensino básico; debruçamo-nos sobre o modo como estas actividades vieram substituir as Actividades de Tempos Livres que, anteriormente, existiam para, fundamentalmente, proporcionar às crianças actividades de lazer.

No capítulo três, que aborda o tema da participação das Crianças, apresentamos o nosso conceito de participação efectiva das crianças na construção das diferentes actividades de enriquecimento curricular oferecidas pela escola. Defendemos que a participação activa na organização dessas actividades escolares deverá ser efectuada, de forma a que a criança possa sentir alguma responsabilidade. Defendemos que a criança, não só pode passar a ter algum controlo pelo tipo de aprendizagem efectuada, mas também pode passar a reconhecer que dela se espera algum resultado. Um sentido de dever pode assim aumentar a probabilidade de procurar a participação activa dos alunos em actividades que antes não existiam e eram um tempo completamente livre para as crianças.

Chegamos assim à segunda parte deste trabalho onde se organiza a componente empírica da investigação.

No quarto capítulo apresentamos o enquadramento temático, delimitando a problemática inicial, os objectivos e as questões de investigação. O tema proposto está centrado sobre a implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular nas escolas do 1º ciclo do ensino básico, com o objectivo de procurar compreender o espaço que as mesmas ocupam na escola, considerando-se a opinião dos seus destinatários. Nesta sequência, foram enunciadas as questões de investigação iniciais, que foram organizadas em dois grupos inter-relacionados, nomeadamente: a concepção e organização das Actividades de Enriquecimento Curricular e a opinião das crianças sobre as Actividades de Enriquecimento Curricular.

A estratégia de investigação escolhida é apresentada no quinto capítulo. Explicitamos a abordagem metodológica seleccionada, tendo esta privilegiado uma abordagem qualitativa. A investigação foi situada numa situação real de uma escola do 1º ciclo do ensino básico, tendo sido decidido optar por um estudo de caso, numa perspectiva descritiva. A diversidade das fontes de informação foi tida em conta para obtermos uma perspectiva a mais esclarecedora possível sobre as Actividades de Enriquecimento Curricular. A utilização rigorosa de critérios metodológicos foi essencial para assegurarmos a legitimidade e fidelidade dos dados recolhidos que foram organizados, analisados e compilados para a prossecução da sua análise.

A contextualização empírica do objecto em estudo é apresentada no sexto capítulo. É apresentada a situação real de uma escola de 1º ciclo do ensino básico, justificada a escolha efectuada, assim como o enquadramento das Actividades de Enriquecimento Curricular no tempo escolar e a caracterização dos sujeitos envolvidos que possibilitaram a recolha de dados.

No sétimo capítulo apresentamos e analisamos os resultados da investigação efectuada, atendendo aos objectivos definidos. Assim, este capítulo foi organizado de acordo com as questões da investigação, designadamente tendo em conta os resultados obtidos da análise documental, do questionário aos alunos, da entrevista às professoras titulares de turma e ainda de um questionário elaborado pela sede do agrupamento de escolas para os encarregados de educação. Optámos por uma leitura descritiva de algumas questões do questionário aos alunos, apresentando-se também alguns dados em quadros e grelhas de análise de conteúdos preenchidos a partir das entrevistas às professoras titulares de turma,

assim como algumas questões abertas do questionário aos encarregados de educação, que responderam conjuntamente com o aluno.

Finalmente, apresentamos as conclusões onde procuramos relacionar o que fomos retirando do campo empírico com as referências teóricas utilizadas. Realizámos uma síntese e uma reflexão crítica de forma a evidenciar os principais resultados obtidos a partir do trabalho teórico e empírico levado a cabo, num esforço de averiguação de resposta às questões que orientaram esta investigação e aos objectivos definidos. Devemos aceitar que estas conclusões não são generalizáveis da mesma forma como o são nos estudos de natureza quantitativa e que as respostas encontradas não são impenetráveis nem categóricas, apresentando-se somente como uma possibilidade de compreender uma amostra da realidade das actividades de enriquecimento curricular.

Este trabalho termina com a apresentação da bibliografia referenciada ao longo do trabalho, bem como da legislação consultada.

CAPÍTULO 1

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO

Da restrita visão de currículo como lista de disciplinas e conteúdos, passa-se a uma visão de currículo que abrange praticamente todo e qualquer fenómeno educacional. Ou seja, o currículo torna-se tudo ou quase tudo.

António F. Moreira (2000, p. 75)

Neste capítulo traçamos um breve panorama da análise sobre currículo de forma a apresentar diferentes abordagens relativamente a alguns critérios que consideramos essenciais para a compreensão da temática das actividades de enriquecimento curricular, nomeadamente no que respeita aos conceitos de currículo, extra curricular, complemento curricular e enriquecimento curricular.

Para enquadrar a definição do conceito de actividades de enriquecimento curricular interessa, antes de mais, introduzir uma definição do currículo onde estas actividades estão abrangidas. Sendo o vocábulo currículo um termo que possui numerosas definições o seu conceito ambíguo não permite um consenso generalizado, o que provoca a polissemia do termo. Algumas definições de currículo são mais abrangentes que outras, sendo importante analisar o que encerram de mais expressivo.

Rodrigues Diéguez (1985) indicou que currículo resulta num termo polissémico e reconhece que a maioria dos autores sustenta essa concepção com o planeamento ou uma previsão antecipada. Mas o conceito de polissemia em si (qualidade de uma palavra ter muitas significações) pode abarcar desde um projecto global de metas educacionais até à totalidade de acontecimentos de escola e fora da escola. Abrange um traçado curricular geral com objectivos educativos, que compreende a globalidade dos acontecimentos escolares, assim como os extra-escolares, a que os protagonistas são submetidos neste sistema educativo.

Referiu Ferraço (2006) que o debate acerca do saber escolar subentende, em grande parte das ocasiões em que é feito, um posicionamento sobre o que se compreende por currículo.

Neste aspecto, existem diversas direcções a considerar. Uma forma de o iniciar é realizar a análise etimológica do vocábulo currículo. O autor Goodson (1995) afirmou que "a palavra "currículo" advém da palavra latina *Scurrere*, correr, que alude a curso (ou carro de corrida)" (p. 31), tendo Silva (1999) também traduzido a ideia de "pista de corrida" (p. 15). É nessa óptica que podemos perceber a noção que propôs Pacheco (1996): "O lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos" (p.15-16). Daqui a utilização do vocábulo currículo, no século XVII e nos países anglo-saxónicos, para designar uma pista circular de atletismo ou uma pista de percurso para carros de cavalos (...). Fica assim definido o currículo como um curso a ser seguido ou, mais concretamente, apresentado. Assim, a decomposição da etimologia do termo "currículo" indica o sentido de pista ou de algo sobre o qual se corre: o caminho ou trajecto. Abriga um sentido de actividade e movimentação através da palavra correr: a própria corrida. Designa igualmente veículo de corrida: o instrumento com que se efectua a corrida. A palavra currículo expressa a junção do decurso e do resultado: é o trajecto e a corrida, é a via sobre a qual acontece a corrida e é a própria corrida em si, o caminho ou trajecto, o corredor, a acção de correr, como corre e o resultado final obtido. Para Silva (1999) o currículo é frequentemente relacionado com o processo da identidade pois "no curso dessa "corrida" que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos" (p.15).

Quando falamos de currículo normalmente remetemos para a ideia de um plano rigidamente fechado constituído por um conjunto de disciplinas. Este espartilho que aparentemente já fez sentido no passado, não faz qualquer sentido neste período de mudança. Numa perspectiva tradicional, o currículo privilegia a transmissão dos conteúdos integrados nas diferentes disciplinas, prescrito a nível nacional e que se fundamenta na uniformidade, sem contemplar as características próprias dos diferentes alunos nem os contextos onde os mesmos se inserem. Com a implementação das alterações no plano curricular, este teve que assumir a abertura e flexibilidade na resolução dos problemas curriculares, relacionados com a diversificação e integração dos saberes, num novo conceito de currículo.

Outras interpretações consideram currículo um alinhamento e sucessão de assuntos ou disciplinas oferecidas de igual maneira a todo o conjunto do sistema escolar. Passa pela

composição ou a sucessão de disciplinas ou conteúdos oferecidas ao sistema escolar, a partir de um ano de escolaridade, um ciclo de ensino ou de todo um curso, pretendendo a valorização escolar dos alunos, confundindo-se algumas vezes com «plano de estudos». Também pode ser interpretado como sendo o ensino de um programa para um nível ou para uma área de estudo inserida no sistema escolar, como por exemplo os programas para as diferentes disciplinas escolares. Noutra perspectiva ainda pode ser entendido como a estrutura de todos os programas e conteúdos de ensino para um ano de escolaridade ou um ciclo de ensino.

Porém, o currículo passou a ser visto numa perspectiva mais ampla, integradora, socializadora, como um projecto completo (Comissão de Reforma do Sistema Educativo, 1988). O sistema educativo vem assim determinar a função do currículo como algo interactivo e dinâmico e que se concretiza num projecto educativo. Inserido numa escola, o currículo deve incluir todas as dinâmicas das relações existentes para além do que é formal. Assim, para Gimeno (1995)

(...) uma coisa é o currículo considerado como uma intenção, um plano ou uma prescrição que explica o que desejaríamos que ocorresse nas escolas, e outra é o que existe nelas, o que realmente ocorre no seu interior. O currículo tem que ser entendido como cultura real, que surge de uma série de processos, mais que como objecto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar. (p.27)

A ideologia de políticas educativas com uma oferta exclusiva e concordante para todo o sistema educativo cria rupturas que questionam o currículo instituído. Assim, devem os protagonistas garantir a sua participação nas iniciativas e nos diversos momentos de discussão do currículo que necessita de ser garantido através das políticas educativas implementadas e das condições materiais e físicas de produção do currículo. Estes protagonistas devem ser aceites como a base da ideia de currículo, reconhecendo-lhes e defendendo a sua importância como protagonistas desta vivência quotidiana (Certeau, 2002). A realidade do quotidiano vivido é importante para os protagonistas em ambiente escolar pois resulta da sua vivência quotidiana no tempo presente e em situações de contexto real. A concepção de criar o currículo a partir do quotidiano significa que este não se restringe ao que é emanado pelas entidades oficiais. Realmente, permanecem factores que pensam na experiência quotidiana da escola, onde intervêm principalmente os alunos e os professores, mas igualmente outros participantes do contexto educativo, e que auxiliam na construção do que nomeamos de currículo praticado.

Em Portugal, o ensino básico é composto por uma quantidade pré-determinada de disciplinas curriculares necessárias, iguais para todos os alunos. Mas a realidade é que todos os alunos possuem uma proveniência social e cultural cada vez mais distinta e com interesses desiguais. Alguns consideram, como Alves e Costa (2005), que a dureza curricular é uma das culpadas pelo insucesso escolar e pela pouca convicção dos alunos no que respeita à escola.

O currículo sofre a influência da comunidade escolar pois são estes que, pela experiência quotidiana, trabalham sob a concepção dos currículos vividos e experimentados. A ideia igualizadora do currículo, que é compreendida desde o início da escola como suporte para o traçado curricular, desconhece as condições específicas de cada comunidade educativa. O currículo emanado oficialmente impõe a sua existência de carácter geral e igual para todos e pretende de igual forma chegar a todos. Actualmente, no âmbito da autonomia escolar, dilui-se a concepção de um currículo igual que abrange os alunos de igual forma. Foi a constatação pela experiência que as realidades e os alunos são diferentes, que propiciaram o sentido do currículo apropriado à realidade do contexto.

Segundo Kelly (2004) devemos reconhecer a distinção que geralmente se faz entre o currículo “formal” e “informal” (p. 3-7), entre as actividades formais com horário escolar dedicado com períodos específicos de tempo de ensino ou que, como no caso do ensino básico, são incluídas no programa de trabalho a ser cumprido nas horas normais de ensino escolar, e aquelas muitas actividades informais que se realizam, usualmente em bases facultativas durante o almoço e depois do horário escolar, em fins-de-semana ou durante as férias. Estas últimas actividades – actividades desportivas, clubes, sociedades, jornadas escolares, etc. - são normalmente chamadas actividades “extra-curriculares” e isto sugere que deveriam ser consideradas em separado e fora do currículo propriamente dito. As razões disso, porém, são difíceis de perceber, a menos que sejam as que derivem do tempo do dia ou da semana em que ocorrem ou da natureza da participação facultativa que geralmente as caracteriza. As actividades desse tipo têm tanta validade e relevância educacional quanto as formais da escola, argumentando alguns autores que em certos casos elas são até mais relevantes. Por essa razão o Relatório Newsom (1963), da responsabilidade da Central Advisory Council for Education, recomendou que elas fossem reconhecidas como parte integrante do programa educacional total e que para tanto fossem incluídas no horário formal de um dia escolar ampliado. É também por essa razão que educadores como Charity

James (1968) sugeriram que elas fossem consideradas e planeadas como elementos do currículo. A inclusão desse tipo de actividade no provimento normal efectuado pela escola também representa uma característica importante da filosofia de muitos dos que se preocupam com o actual desenvolvimento das escolas comunitárias. Assim, dir-se-ia que, se nos interessamos pelo planeamento curricular, seria absurdo omitir, com a nossa definição de currículo, toda uma série de actividades que os professores planeiam e executam com objectivos e intenções deliberados. Ao examinar, portanto, o planeamento do currículo, dir-se-ia não termos nada a lucrar por deixar de considerar qualquer actividade planeada.

O currículo, enquanto produto social, não consegue ser entendido sem que se analise as relações de poder que determinam este ou aquele currículo, que inclua este ou aquele tipo de conhecimentos. O currículo é marcadamente um espaço de poder onde o conhecimento reflectido carrega as marcas das relações sociais de poder. O currículo é, segundo Silva (2000), uma construção social onde o interesse dos grupos dominantes é reflectido no seu processo de selecção, pois como referiu Silva (1999) “o currículo é sempre o resultado de uma selecção” (p. 15). Uma imposição histórica e social fez com que o currículo fosse dividido em disciplinas e conteúdos com uma distribuição sequencial num espaço de tempo determinado e organizado hierarquicamente. Um processo social selecciona o que faz parte ou não do currículo importando mais “que conhecimentos são considerados válidos” e não “que conhecimentos são válidos” (Silva, 1999, p. 15).

Sepúlveda (1995) escreveu que não se trata de determinar qual a importância dos saberes transmitidos pela escola mas sim em determinar quais são significativos para os alunos. Também Moreira (1997) defendeu que o importante é que os ensinamentos sejam significativos para o aluno e de forma que os alunos relacionem os conteúdos na sua estrutura cognitiva com os novos conteúdos que se ensinam. Não se pode proceder a uma aprendizagem significativa de forma mecânica e baseada na memorização que armazena na estrutura cognitiva os novos conhecimentos de forma aleatória sem os relacionar com os existentes.

Nesta perspectiva, e segundo Silva (1999), podemos comparar os processos escolares aos processos de sistemas culturais extra escolares. O autor referiu, como exemplo de sistemas culturais extras escolares, a televisão e as exposições de museus. Estes sistemas extras escolares, por norma, não possuem um currículo no sentido restrito do termo, embora em

algumas situações procurem ensinar determinados conhecimentos. A pedagogia e o currículo destas formas extra escolares diferem da pedagogia e do currículo escolar.

Pelos imensos recursos económicos e tecnológicos que mobilizam, por seus objectivos - em geral - comerciais, elas [essas novas formas culturais] se apresentam ao contrário do currículo académico e escolar, de uma forma sedutora e irresistível. Elas apelam para a emoção e para a fantasia, para o sonho e a imaginação: elas mobilizam uma economia afectiva que é tanto mais eficaz quanto mais é inconsciente. É precisamente a força desse investimento das pedagogias culturais no afecto e na emoção que tornam seu "currículo" um objecto tão fascinante de análise para a teoria crítica do currículo. A forma envolvente pela qual a pedagogia cultural esta presente nas vidas das crianças e dos jovens não pode ser ignorada por qualquer teoria contemporânea do currículo. (Silva, 1999, p. 145)

Pensar no currículo como um processo flexível, dinâmico e aberto é admitir também um processo reforçado pelos seus diferentes participantes. Incluir no currículo escolar do ensino básico as actividades de enriquecimento curricular como actividade educativa não pode ser encarado somente como uma estratégia pedagógica mas também é um recurso didáctico que poderá facilitar o processo de ensino aprendizagem.

A melhoria do sucesso das crianças, não somente enquanto alunos mas também enquanto cidadãos, poderá depender da forma como o currículo está organizado. A forma de organizar o currículo deverá privilegiar a construção de projectos curriculares integrados que obedecem a prioridades educativas previamente estabelecidas, em resultado de uma revisão programática dos diferentes conteúdos que determine qual o conhecimento mais valioso para determinado contexto. Como referiu Alonso (1999) "a qualidade da educação passa pela capacidade que a escola tem de organizar-se para oferecer a cada aluno um currículo adequado às suas necessidades específicas, no contexto do currículo de escola e do currículo nacional" (p. 60). Mas esta alteração aconteceu sobretudo ao nível dos docentes e da sua postura face a esta nova realidade. Os docentes terão que entender o conceito de um currículo assente num projecto flexível e aberto em vez do conceito de um único currículo nacional. Para Hargreaves (1998) é ao nível das atitudes dos docentes que a inovação educacional começa.

Para se planear o futuro é necessário detectar e caracterizar os problemas (Alonso, 1998) pois pretende-se que as Actividades de Enriquecimento Curricular se adequem aos desejos e necessidades dos alunos de forma a promoverem, a par do currículo, o sucesso da qualidade educativa. Adequando o currículo aos diferentes contactos e à diversidade dos alunos, as Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) devem concretizar-se em projectos articulados com o currículo, promovendo assim a unificação das aprendizagens que contribui

para a construção partilhada do conhecimento. Mas serão as Actividades de Enriquecimento Curricular incluídas no Currículo do 1º ciclo realmente necessárias? Como decidir e saber quais as AEC mais importantes e adequadas? Como obter o consenso sobre qual o currículo e quais as actividades indispensáveis na actual sociedade?

Morin (2002) reflecte em como a excessiva fragmentação disciplinar que caracteriza a mundialização neoliberal obriga a repensar a instituição escolar deste século. A modernidade impõe uma concepção alargada e plena de educação que privilegie a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. O relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI organizado por Delors (1999) para a UNESCO entende que ao aluno tem que se fomentar uma educação que o promova como cidadão global, sem contudo desvincular-se da sua própria cultura e tradições.

Entendendo as actividades de enriquecimento curricular como actividades de inspiração lúdica fomentadoras do desenvolvimento das crianças, através da análise e reflexão das mesmas, procuramos perceber como as crianças sentem a sua influência. As actividades lúdicas são um dos mecanismos da apreensão da realidade pelas crianças, sendo que a interacção da criança com a realidade se processa pelas relações sociais, organizando a partir destas o seu viver em sociedade. As actividades lúdicas infantis reflectem as suas condições concretas e reconstituem o campo da realidade pela criança. Olhando para os conteúdos das AEC's podemos perceber que são elaborados a partir das actividades que dão prioridade aos aspectos cognitivos de acordo com os interesses de uma sociedade produtiva.

No seu "tempo livre" a criança é "forçada" de uma forma voluntária a aprender informática e a dominar o inglês como língua global, numa concepção vergada aos interesses do homem produtivo. A Educação Física parece constituir-se como a actividade de enriquecimento curricular que mais se aproxima do conceito de vertente lúdica natural nas crianças, com o desempenho de jogos e brincadeiras. A inserção deste tipo de actividades pela Educação Física vislumbra conteúdos que reformulam a anterior proposta pedagógica. Já Morin (2002) refere que "as actividades de jogo, de festas, de ritos, não são apenas pausas antes de retornar à vida prática ou ao trabalho" (p. 59). Mas até a Educação Física pode não ser uma experiência lúdica e de prazer se a concepção de saúde for subjugada aos mesmos interesses do homem produtivo. Ao serem analisadas as AEC podemos reflectir sobre que educação, que tipo de homem e que sociedade queremos construir para o futuro, através das possibilidades do desenvolvimento infantil. As AEC's fazem parte do processo educativo, na

perspectiva em que a sua introdução no tempo escolar terá vindo a contribuir para o desenvolvimento infantil nas suas diversas dimensões. A massificação criou condições para uma escola repressora e uniformizadora tal como lembrado por Alves (1994) “basta contemplar os olhos amedrontados das crianças e os seus rostos cheios de ansiedade para compreender que a escola lhes traz sofrimento” (p. 11).

Neste âmbito, as políticas educativas sofreram alterações em 1986 e permitiram que novos espaços educativos fossem legitimados através da publicação do documento Lei de Bases do Sistema Educativo, onde é previsto que “a educação escolar compreende o ensino básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres” (p. 4).

Um novo espaço educativo surgiu da implementação das AEC que veio possibilitar a dinamização de forma mais integral da função da escola, propondo aprendizagens com processos mais facilitadores das mesmas. Na escola as aprendizagens deixam de ser realizadas unicamente dentro da sala de aula e a educação passa a ser entendida como um processo permanente e continuado. Refere a Comissão de Acompanhamento do Programa no seu Relatório de Acompanhamento (2008) que desde o momento da inclusão das actividades de enriquecimento curricular nas escolas do 1º ciclo do ensino básico “a articulação das AEC com as actividades curriculares de carácter obrigatório é imprescindível” (p. 77), tendo que considerar o contexto envolvente e as especificidades das crianças envolvidas pois um dos objectivos do actual sistema educativo português é aproximar a escola e o meio através da abertura da escola à comunidade.

Para além do Currículo?

O envolvimento em actividades extracurriculares inclui a participação em iniciativas associativas, em actividades culturais e recreativas, a participação em entidades académicas e relacionamento com os colegas – inclui as amizades, a expressão de sentimentos, a tolerância intercultural, a cooperação com os pares. Diversos autores apontam que as actividades extra curriculares afectam a qualidade da adaptação à escola e o rendimento escolar. As actividades extra curriculares foram já objecto de análise por Fsetwell (1931) e enfatizadas por Berk (1992) quando referiu que

Extracurricular are, in one form or another, as old the educational system itself, but prior to the 20th century, they emerged haphazardly in secondary schools, without a regularly formulated plan or educational rationale. (p. 1002)

De uma forma geral as actividades extra curriculares revestem-se de uma relevância educacional com tanta validade como a escolar. Nos países anglo-saxónicos, e em especial nos Estados Unidos e Canadá, as actividades denominadas “co-curricular”, equivalentes ao nosso conceito de extra curricular, decorrem inseridas no horário normal das escolas e são encaradas como as outras tarefas escolares normais numa escola. As actividades co-curriculares (CCA’s), que tinham previamente a designação de actividades extra curricular (ECA’s), são actividades organizadas e incluídas em muitas escolas de variados sistemas de ensino por todo o mundo. São actividades que promovem a participação de todos os alunos, a par do restante currículo, e que se acredita fomentarem activamente qualidades como as relações inter-sociais, a auto disciplina, a auto confiança e a liderança, num espaço de lazer saudável. As CCA’s são realizadas fora das horas do currículo escolar e as actividades variam em função da natureza da própria actividade. Pela consulta de alguns projectos educativos de escolas anglo-saxónicas verificam-se diferentes e variadas ofertas de actividades co-curriculares, pois são consideradas muito importantes para o desenvolvimento dos alunos. O co-curricular é considerado de tal forma importante que algumas escolas chegam a oferecer dezenas de actividades, tendo referido Humphries (2001) que “students who are having difficulty meeting expectations in the classroom and in the school may attend co-curricular activities” (p. 21). As actividades oferecidas variam de escola para escola, existindo no entanto directivas a nível nacional, sendo de frequência facultativa mas que face às oportunidades que oferecem, em especial aos alunos em situação de risco, devem ser aproveitadas. As actividades extra curriculares possibilitam que a oferta da formação escolar ganhe novas dimensões pelo valor pedagógico e importância para o desenvolvimento da criança, indicando que as mesmas beneficiam os alunos de muitas formas (Manning & Schuh, 2006). Com a participação nestas actividades alguns alunos em situação de risco e que eventualmente abandonariam a escola (Núñez, 2005) podem assim ser ajudados a desenvolver competências sociais. Estas são actividades promotoras da auto estima das crianças e jovens, e o sentido do propósito dos acontecimentos faz com que os participantes envolvidos sintam que podem marcar toda a diferença com o seu contributo na sociedade onde vivem. Os alunos aprendem a trabalhar em equipa e desenvolvem, a longo prazo, aptidões para a liderança e valores relacionados com o ambiente de trabalho onde lhe são transmitidas atitudes responsáveis. De acordo com o relatório Study Support (1998)

As escolas sempre forneceram programas de actividades extra curriculares. Contudo, desde os anos noventa, tem aumentado o seu reconhecimento, assim como as actividades que são oferecidas, junto com os acontecimentos e celebrações, as regras e rotinas de cada escola, que influenciam profundamente o que cada criança aprende. (p. 38)

Referiu Barbosa (2005) que “as numerosas actividades de aprendizagem que se realizam fora do calendário escolar diário ou anual: representa e reforça o que de melhor oferecem as actividades extra-curriculares” (p. 10). Núñez (2005) reforçou esta ideia quando referiu que “muchas actividades extra-curriculares auspiciadas por las escuelas tienden a perfeccionar la experiencia aprovechamiento en diversas áreas curriculares y los programas de prevención de la deserción escolar” (p. 385). Também “Los niños que participan regularmente en actividades extra-curriculares organizadas que ellos mismos han escogido – incluso clubes y equipos deportivos –, tienen veinticuatro por ciento más posibilidades de reportar que les gusta ir al colegio” (Gilman, 2001, como citado em Niven, 2005, p. 112).

Actualmente, o plano curricular do ensino básico compreende áreas de natureza pluridisciplinar e disciplinar, e ainda actividades de enriquecimento curricular, de frequência facultativa, visando promover a formação integral e a realização pessoal dos educandos e, conseqüentemente, o progresso e o desenvolvimento da sociedade. A própria nomenclatura de “enriquecimento curricular” parece representar uma ambigüidade que sugere que não se faz no currículo porque agora se inclui nas actividades de enriquecimento curricular e nestas reproduz-se de um modo geral a organização e o carácter do currículo, no seu sentido mais tradicional. No entanto, eram de complemento curricular como, até há bem pouco tempo, se nomeavam algumas actividades.

Usualmente é entendido por actividades de complemento curricular as acções de natureza pluridisciplinar ou interdisciplinar, que visem completar o projecto educativo da própria instituição. O programa global das actividades de complemento curricular está ligado à educação ambiental, artística, física, desportiva, tecnológica, para a saúde, para a solidariedade e voluntariado, visa o enriquecimento cultural, cívico e científico dos educandos e a sua inserção na comunidade. As actividades de complemento curricular devem constar do plano anual de actividades da instituição educativa, sendo avaliadas pelos órgãos pedagógicos próprios, nomeadamente na sua relação com as matérias de ensino, com as competências adquiridas ou a adquirir pelos educandos. Deve o órgão de direcção pedagógica da instituição educativa ter competência para coordenar a execução do programa global de actividades de complemento curricular, tendo em consideração os

espaços e os tempos lectivos disponíveis e as características dos educandos a quem se destinam (Decreto Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio). Assim, as actividades de complemento curricular são o conjunto de actividades não curriculares que se desenvolvem como complemento das actividades lectivas dos alunos. O plano anual de actividades a ser elaborado pelo Conselho Executivo, sob proposta do Conselho Pedagógico e aprovado pela Assembleia de Escola, deve integrar as actividades de complemento curricular a desenvolver em cada ano lectivo. As actividades de complemento curricular têm como objectivo proporcionar e promover a formação integral e a realização pessoal dos alunos, devendo assegurar a articulação entre o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano.

Embora com um carácter diversificado, as actividades de complemento curricular devem incidir preferencialmente sobre actividades que proporcionem aos alunos actividades e projectos multidisciplinares de carácter cultural e lúdico. Sustenta Carneiro (2005) que

A função socializadora e educativa da escola justificam a sua não restrição às tarefas lectivas curriculares. Importa incrementar e dar intenção às actividades de complemento curricular. Numa lógica mais promocional e preventiva do que paliativa, estes espaços escolares servem a motivação dos alunos, o aprofundamento de assuntos, o trabalho em grupo e a cooperação entre pares e o desenvolvimento de competências para além das cognitivas académicas. Por último, deve o aluno sentir-se na escola a construir e a concretizar um projecto de vida com significado pessoal e mobilizador das suas potencialidades, incentivador do seu trabalho e das suas aprendizagens... Um dos nichos significativos para a criança e para o jovem diz respeito ao espaço e ao tempo das ocupações extra familiares e extra escolares. (p. 86)

Contudo, apesar da consideração da escola ocupar os tempos extra escolares, outros alertam para a escassez de flexibilidade das escolas em adaptarem-se a essa realidade.

As actividades de reforço, de enriquecimento curricular ou outras determinadas pelas necessidades das crianças e adolescentes raramente ocorrem no espaço físico temporal dessa instituição. A rotina é marcada pela rigidez, o que dificulta a ocorrência de situações não planeadas de ensino e aprendizagem, que não se caracterizam como aulas. (...) Os alunos sem aulas, as actividades extracurriculares, como campeonatos, excursões e até mesmo aulas de Educação Física, ou as desenvolvidas em outros ambientes e contextos desestabilizam a ordem vigente. (Queluz & Alonso, 2003, p. 81)

Ribeiro (1989) realça que “nesta linha se justifica a necessidade de os currículos, os programas e as actividades de complemento curricular deverem confrontar os educandos de todas as idades, de acordo com as suas possibilidades e níveis etários, com experiências reais na comunidade. A experiência directa e o envolvimento dos alunos permitem-lhes aprender como se solucionam problemas, diminuindo a fronteira entre a escola e a vida;”

(p.66) (...) “d) participando na organização de actividades de complemento curricular e de ocupação de tempos livres; e de ocupação de tempos livres;” (p. 73).

Nas disposições gerais dos regulamentos internos aprovados em diferentes escolas é entendido por complemento curricular o conjunto de actividades não curriculares que se desenvolvem como complemento e enriquecimento das actividades lectivas dos alunos e está previsto que o Plano Anual de Actividades integrará as actividades de complemento curricular a desenvolver em cada ano lectivo. As actividades de complemento curricular apresentam como objectivo proporcionar e promover a formação integral e a realização pessoal dos alunos, devendo assegurar a articulação entre o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano. Embora com carácter diversificado, as actividades de complemento curricular incidirão preferencialmente sobre actividades que proporcionem aos alunos actividades e projectos multidisciplinares de carácter lúdicos e culturais.

Por força das políticas educativas, o entendimento de actividades de complemento curricular esvaziou-se entretanto num outro conceito, as actividades de enriquecimento curricular. Entende-se por actividades de enriquecimento curricular aquelas que incidem no domínio desportivo, musical, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias de informação e comunicação, da língua estrangeira, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação.

Em relação à idade dos destinatários das actividades, a Fundação Getúlio Vargas (1996) defende que “o enriquecimento curricular de alunos entre 7 e 17 anos, dá suporte pedagógico às demais disciplinas, além de proporcionar instrumento de recreação e lazer, desenvolvendo diversos tipos de habilidade como atenção, concentração e memória” (p.95).

Em relação aos recursos físicos onde decorrem as actividades de enriquecimento curricular também são consideradas relevantes num documento elaborado pela UNICEF (1993) quando se referiu à “cessão de prédios, espaços, equipamentos ou até mesmo recursos humanos especializados para o desenvolvimento de actividades de enriquecimento curricular” (p. 37). Esta condição está considerada no regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro no âmbito do programa das actividades de enriquecimento curricular (Despacho n.º 14460/2008) quando estabelece que:

24 - Podem ser utilizados para o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular os espaços das escolas como salas de aulas, centros de recursos, bibliotecas, salas TIC, ou outros, os quais devem ser disponibilizados pelos órgãos de gestão dos agrupamentos.

25 - Além dos espaços escolares referidos no número anterior, podem ainda ser utilizados outros espaços não escolares para a realização das actividades de enriquecimento curricular, nomeadamente quando tal disponibilização resulte de protocolos de parceria.

Ao longo deste processo, têm vindo a ser elaborados e divulgados relatórios de acompanhamento sobre o desenvolvimento do programa de actividades de enriquecimento curricular e foram publicadas pelo Ministério da Educação um conjunto de recomendações que devem ser tidas em consideração, pelos diversos intervenientes, na preparação e desenvolvimento destas actividades.

Acreditamos que através do afecto, da flexibilidade e do respeito pela opinião da criança, podemos alcançar o equilíbrio e a coerência. Acreditamos que a educação e o ensino não se realizam só dentro de uma sala de aula. Pode-se enriquecer o currículo particularmente através do aproveitamento do espaço exterior, com o objectivo de utilizar essas actividades para fomentar a auto estima e confiança e desenvolver as suas habilidades de cooperação com os restantes membros do grupo.

Ultrapassando as Divergências Conceptuais

A revisão da literatura permite avaliar que as pesquisas relacionadas com as actividades de enriquecimento curricular na escola, ainda tão recentes, são conseqüentemente escassas. As AEC surgiram inseridas nas actividades de complemento curricular – Artº 48 da Lei de Bases do Sistema Educativo – conectadas com as actividades extra curriculares. Na literatura, estas diferentes terminologias podem ser tratadas sob nomenclaturas, ópticas e segmentos distintos. As nomenclaturas encontradas podem variar entre as seguintes: actividades extracurriculares, actividades de complemento curricular e actividades de enriquecimento curricular.

A Lei de Bases do Sistema Educativo realmente indica que as actividades de complemento curricular fomentam o enriquecimento cultural, cívico, desportivo, educação artística e a inserção dos educandos na comunidade. Apesar das alterações e ajustamentos sucessivos, das versões do documento da Lei de Bases do Sistema Educativo, o capítulo referente à "ocupação dos tempos livres e desporto escolar" (Lei n.º 46/1986 de 14 de Outubro e Lei n.º

115/1997 de 19 de Setembro, art.º 48 e Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, art. N.º 51) foi transcrito integralmente denotando não ter existido mudanças de posição conceptual em relação a esse assunto. No entanto, na análise dos documentos que prevêem as sucessivas alterações da reorganização curricular para o ensino básico, existe uma alteração de nomenclatura em relação a actividades consideradas da área curricular não disciplinar. Enquanto que no decreto-lei n.º 286/89 de 29 de Agosto são integradas no plano curricular do 1º ciclo do ensino básico na área curricular não disciplinar as “actividades de complemento curricular (c)” em que (c) são as “actividades facultativas”, nos termos do Artigo 8.º:

Actividades de complemento curricular

1 - Para além das actividades curriculares, os estabelecimentos de ensino organizarão actividades de complemento curricular, de carácter facultativo e natureza eminentemente lúdica e cultural, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos.

2 - Entre as actividades mencionadas no número anterior integra-se o desporto escolar, o qual deve ser tornado gradualmente acessível a todos os alunos dos vários ciclos de ensino.

Já no decreto-lei 6/2001 de 18 de Janeiro e posteriormente o decreto-lei 209/2002 de 17 de Outubro essas mesmas actividades integradas no plano curricular do 1º ciclo do ensino básico na área curricular não disciplinar são referidas como “actividades de enriquecimento (c)” em que (c) são as “actividades de carácter facultativo”, nos termos do art.º 9, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira...

Artigo 9.º

Actividades de enriquecimento do currículo

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

Para além da subtil alteração da nomenclatura das actividades de “complemento curricular” para “enriquecimento curricular” a diferença substancial entre estes dois artigos, de “reorganizações curriculares do ensino básico”, parece estar no apagamento da referência ao desporto escolar que passa a estar referenciado nos domínios onde as actividades de enriquecimento devem intervir. Outra mudança de postura é a referência à dimensão europeia da educação e da contextualização da escola com o meio envolvente.

A Lei de Bases do Sistema de Ensino menciona que as actividades curriculares conjuntamente com estas actividades de complemento curricular devem ser sustentadas por novas experiências centradas no processo formativo do aluno para servir melhor as suas motivações e conveniências, ao mesmo tempo que deve estabelecer uma relação contextual da escola com o meio. Propõe-se, assim, estimular e valorizar o sentido de um currículo que trespassa para além das áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória através do reconhecimento que a missão das escolas extravasa para actividades que valorizam o currículo. Muitas soluções para estas actividades têm passado pelos clubes escolares, jornais escolares, desporto escolar, projectos de intercâmbio, etc., que contribuem para o relacionamento transdisciplinar e desenvolvimento de hábitos de trabalho colaborativo.

O terceiro parecer do ano 2000 do Conselho Nacional de Educação recomendou que sejam destacadas as actividades de enriquecimento na documentação legal mas com orientações curriculares gerais, de forma a permitir um enquadramento que permita iniciativas e autonomia das instituições escolares, considerando nesta perspectiva que no despacho nº 141/Me/90 deviam ser atenuadas as cargas normativa e prescritiva. Um dos aspectos relevantes a assinalar neste parecer do Conselho Nacional de Educação (2000) é uma das medidas apresentadas que considera que “o currículo não se esgota nas componentes obrigatórias, pelo que as escolas deverão desenvolver e oferecer outras actividades de enriquecimento curricular” (ponto 56, alínea q). Segundo Oliveira (1992) as disciplinas de domínio conexo são as que oferecem informação e suporte promovendo um enriquecimento curricular da formação em relação a formação de competências específicas que são desenvolvidas pelas disciplinas específicas.

Assim, depois de termos tecido algumas considerações sobre a análise conceptual do currículo e de alguns critérios que consideramos essenciais para a temática das actividades de enriquecimento curricular, reservámos para o capítulo seguinte a apresentação e enquadramento legal destas actividades, inseridas no programa “Escola a Tempo Inteiro”, e como vieram ocupar o tempo das crianças.

CAPÍTULO 2

ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

As actividades de enriquecimento curricular devem ser encorajadas (nos domínios da educação física e desporto, das artes, das tecnologias e da experimentação científica) uma vez que o currículo não se esgota nas componentes obrigatórias.

Sónia Almeida Araújo (2008 ,p. 127)

Neste capítulo apresentamos as Actividades de Enriquecimento Curricular, implementadas no âmbito do programa “Escola a Tempo Inteiro”, introduzidas nas escolas do 1º ciclo do ensino básico. Estas actividades de enriquecimento curricular vieram substituir, nos estabelecimentos escolares, as Actividades de Tempos Livres que se destinavam a proporcionar actividades de lazer às crianças.

Educação Básica

O desenvolvimento cognitivo da criança tem sido o objectivo educativo prioritário para a escola, num sistema essencialmente produtivo, na actual sociedade moderna. Sem tentar compreender a complexidade humana, a actual sociedade, orientada pelos seus interesses produtivos parece não entender outras oportunidades do desenvolvimento da criança para além daquela que é prioritária como educação formal imposta pelas instituições escolares (Foucault, 1976). A separação do conhecimento em disciplinas para o 1º ciclo, que aconteceu pela aplicação do despacho nº 19 575/2006, não contempla uma proposta de formação ampla da criança e excluí do processo de ensino/aprendizagem a vertente lúdica da criança, dando prioridade somente ao seu desenvolvimento intelectual. Os interesses de uma sociedade produtiva muitas vezes não consideram os interesses das próprias crianças e por esse motivo a escola deve dar mais oportunidades de participação aos alunos. Neste relacionamento inseparável e recíproco que norteia este processo educativo numa relação

complexa em muitas dimensões, outro caminho está a ser construído no processo educativo das crianças, que considera outras vertentes, entre estas, o carácter lúdico presente no processo de ensino e aprendizagem. Existe, contudo, a necessidade de identificar qual o papel fundamental exercido pelas actividades de enriquecimento curricular em termos de relações motoras, socializadoras e cognitivas nas crianças.

O facto da educação básica ser obrigatória e o seu sujeito serem as crianças, obriga à definição do que é essencialmente relevante na educação. Pelo facto das crianças deverem deixar a escola com a educação necessária, que contribua para a sua integração social, devem questionar-se os conteúdos da educação básica e quais as condições em que tal se processa. A forma como a escolaridade obrigatória é vivida pode determinar a forma como a criança vive as suas experiências pessoais e sociais mas também a forma como encara as aprendizagens ao longo da vida. Para cada criança o tempo escolar deve passar como uma fruição oportuna de uma educação global, nas suas diferentes dimensões, promotora do desenvolvimento. As diferentes dimensões das aprendizagens não devem ser consideradas desligadas, mas sim, interligadas e inter actuanes. Esta integração das aprendizagens promove vários tipos de saberes e abrem as portas aos diversos campos do conhecimento.

A actividade de uma escola gira principalmente em torno de conteúdos estruturados e pré-determinados, agrupando-se estes conteúdos em programas disciplinares ou unidades didácticas leccionados por um grupo de professores de acordo com a sua formação. Segundo a Lei de Bases do Sistema de Ensino, estes conteúdos devem ser completados com actividades de complemento curricular ou também por actividades extra escolares de forma a ocuparem os tempos livres das crianças, existindo assim a necessidade de assegurar que os objectivos destas actividades e os seus conteúdos estejam relacionados com os objectivos da escola e por sua vez adequadamente coordenados entre si. A Lei de Bases do Sistema de Ensino (1986, art.º 48) considera fundamental para uma “formação integral e a realização pessoal dos educandos” a ocupação dos tempos livres com actividades de “utilização criativa e formativa”. Neste contexto refere-se a actividades de complemento curricular como enriquecedoras de componentes culturais, cívicas, desportivas, artísticas e de inserção na comunidade podendo cada escola ou grupo de escolas apresentar a iniciativa de as fomentar. Realça ainda a importância de as crianças e jovens serem envolvidas “na sua organização, desenvolvimento e avaliação”.

O decreto-lei n.º 286/89 faz cumprir o artigo 59º da Lei de Bases do Sistema Educativo, definindo assim, a reestruturação dos planos curriculares para o Ensino Básico. Este diploma veio concretizar os princípios enunciados pela Lei de Bases e com este decreto-lei foram distinguidas diferentes áreas, como uma área curricular disciplinar e não disciplinar (art.º 6) e uma área de complemento curricular (art.º 8). A par destas áreas específicas, introduziu o conceito de formação transdisciplinar (art.º 9) que se remete a uma unidade formativa exigível a todos os elementos formativos. O conceito de formação transdisciplinar corresponde a um objectivo que deve nortear os planos de estudo e deve ser efectivado através de todas as componentes curriculares, distinguindo-se por si próprio do plano curricular.

A posterior regulamentação do decreto-lei n.º 286/89 pelo documento anexo ao despacho n.º 141/ME/90, sobre o Modelo de Apoio à Organização das Actividades de Complemento Curricular, possibilitou a distinção destas em relação às anteriores actividades extracurriculares tendo assim reflectido as recentes concepções do desenvolvimento curricular previstas na reforma educativa de 1989. Assim as instituições escolares passaram a organizar actividades de complemento curricular onde foi enquadrado o desporto escolar acessível a todos os alunos. Na definição dos planos curriculares dos Ensinos Básicos e Secundário pelo decreto-lei n.º 286/89, apesar de serem referidas as actividades de complemento curricular na grelha curricular de todos os ciclos do ensino básico, esta não realça a importância para o ensino básico desta oferta de actividades.

Também no ano 2000 é publicado o terceiro parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) que tratou a Reorganização Curricular para o Ensino Básico. Este parecer apreciou a Proposta de Reorganização Curricular para o Ensino Básico considerando várias componentes, como referido no seu ponto oito, mas de particular interesse no âmbito deste trabalho, o referido na alínea g) que considera “as actividades de enriquecimento”.

A entrada deste novo século coincidiu com a necessidade das escolas organizarem e oferecerem actividades de enriquecimento curricular aos seus alunos. Em parte esta mudança de postura pela escola foi provocada por questões relacionadas com a política educativa nacional, implementada e orientada pela política governativa vigente com o Programa da Escola a Tempo Inteiro. Por outro lado a sensibilização e tomada de consciência para as questões da valorização da ocupação dos tempos livres e do papel que a escola ocupa na formação das futuras gerações como alicerce da sociedade e da formação das

crianças que compõem a comunidade. Segundo Neto (1984) a escola preenche o espaço adequado onde são criadas situações organizadas para fomentarem o regular desenvolvimento infantil através de aprendizagens consideradas essenciais.

As escolas do 1º ciclo costumavam funcionar em regime de desdobramento de turnos com aproveitamento do mesmo recurso físico do espaço de sala de aulas por turmas diferentes. O espaço físico era assim rentabilizado e a escola conseguia albergar o dobro das turmas e, como consequência, o dobro dos alunos. O Ministério da Educação evocou, para alterar este panorama horário, que as mudanças na sociedade actual, nomeadamente com o trabalho fora de casa de ambos os membros do casal e uma menor disponibilidade no acompanhamento dos filhos, exigiam da escola uma cobertura de horário a tempo inteiro e a oferta a todos os alunos de novas oportunidades de aprendizagem. A proposta do alargamento do horário dos estabelecimentos de ensino do 1º ciclo, que vai das 9h00 até às 17h30, veio implicar uma alteração da concepção de que o espaço e tempo escolar não se podem reduzir ao horário com o docente titular de turma. Chama-se a este alargamento do horário da escola “escola a tempo inteiro” que “sem prejuízo da normal duração semanal e diária das actividades educativas na educação pré-escolar e curriculares no 1º ciclo do ensino básico, os respectivos estabelecimentos manter-se-ão obrigatoriamente abertos pelo menos até às 17 horas 30 minutos e no mínimo oito horas diárias” (Despacho n.º 12 591/2006, ponto 5). Este alargamento de horário do funcionamento da escola conduziu à necessidade de um reforço da autonomia da escola e a sua organização passou a requerer ligações e parcerias privilegiadas com as autarquias, com as associações de pais e com as diversas instituições existentes na comunidade, uma vez que antes as iniciativas de apoio às famílias nas actividades de ATL vinham já a ser garantidas por essas entidades. As escolas estão actualmente a ser equipadas com centros de recursos compostos por bibliotecas, salas com computadores, jogos didácticos e outras ferramentas, devendo oferecer todos os recursos entretanto disponíveis e abrir-se como espaço de acesso a esses recursos para todas as crianças do ensino básico.

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

trabalho semanal” (Despacho n.º 19 575/2006, ponto 1). A escola não pode desprezar as horas anuais em que as crianças, apesar de já terem cumprido a sua carga horária curricular, se encontram ao seu cuidado. O tempo extra-escolar deverá ser aproveitado para promover as aprendizagens dos alunos porque um conjunto significativo dos conhecimentos escolares poderá ser recebido voluntariamente pelas crianças no decorrer das actividades individuais durante o tempo livre. Assim, o período de enriquecimento curricular dos alunos do 1º ciclo — duas horas diárias entre as 15h30 e 17h30 — entrou em vigor por determinação do Ministério da Educação, envolvendo aulas de Inglês, Educação Musical ou Educação Física, entre outras actividades. Também não podemos esquecer que complementarmente ao período escolar, as crianças dispõem de um período do dia onde necessitam de efectuar tarefas solicitadas pelos seus professores, como os trabalhos de casa e a prioridade na realização dessa tarefa não deve ficar comprometida com nenhuma outra actividade.

Aprender nos Tempos Livres e de Lazer

Historicamente, a aplicação de leis de protecção das crianças em relação à exploração de mão-de-obra para trabalho infantil fez evoluir a condição social do estatuto das crianças e jovens. Com o fim da primeira grande Guerra Mundial (1914-1918) a atenção dirigiu-se para as novas gerações surgindo a problemática da importância da educação escolar e da ocupação dos tempos livres.

Desde então a escola, para além dos conteúdos escolares, começou progressivamente a valorizar a importância daquilo que se aprende e acontece fora da sala de aula com as actividades extra curriculares e de ocupação dos tempos livres dos seus alunos. Assim, algumas actividades que eram desenvolvidas no âmbito da responsabilidade privada da família, em grande parte foram apropriadas pela escola e organizadas por esta.

Até recentemente foram as escolas não públicas quem mais apostaram nas actividades complementares às actividades curriculares escolares, sendo que estas não faziam parte da oferta educativa das escolas públicas. Actualmente, a organização das chamadas “actividades de enriquecimento curricular”, coadjuva a função da escola, se corresponderem às necessidades e expectativas das crianças

Sendo o ensino básico universal, obrigatório e gratuito, ingressam neste sistema todas as crianças que completam seis anos de idade. Assim que as crianças ingressam na escola têm de se adaptar a uma nova realidade onde existem regras que orientam todas as actividades de ocupação do seu tempo. A realidade de um dia inteiro de escola foi bem diferente num passado ainda recente onde o aluno passava meio-dia em aulas e outro meio-dia livre. Para além do tempo ocupado pela escola, o aluno tinha a possibilidade de desfrutar de tempos livres, encarado como um tempo de ócio e lazer. Derivando o vocábulo "lazer" do latim *licere*: "ser lícito" que significa na língua portuguesa "descanso, folga, ócio", são no entanto, do ponto de vista formativo, indissociáveis ao desenvolvimento do ser humano. Como entendemos o tempo livre como um período despreocupado, sem os condicionalismos e dependências inerentes a actividades de carácter obrigatório, a diferença notória entre as actividades de trabalho e de tempo livre, relaciona-se com a possibilidade de determinarmos quais as actividades que pretendemos, ou não, realizar. Não é habitual o aluno, durante as suas actividades escolares, ter oportunidade de decidir sobre os objectivos do trabalho, porém necessita de realizar determinada actividade no sentido de desenvolver determinadas competências. Contudo, devia poder ter esse poder de decisão em relação ao seu tempo livre. Na vida de qualquer criança existem momentos onde terá de efectuar acções que não lhe oferecem satisfação mas terá que ter vontade e esforçar-se, para em função de um objectivo educativo, efectuar uma actividade com utilidade. Quando esta actividade é efectuada com satisfação terá vivenciado um momento produtivo podendo o período de tempo dispendido numa actividade agradável, onde a decisão é livre, revelar-se fecundo, mas o contrário poderá revelar-se estéril.

Neste sentido, Masi (2000), afirmou que a escola tradicional só faz uma intersecção com a ideia do trabalho e nunca com o lazer e o tempo livre. Para Masi é preciso que as escolas incorporem mais actividades lúdicas, que provoquem espaço para a reflexão e o questionamento. Masi afirmou que:

Podemos gastar o nosso tempo livre com actividades que não nos cansam ou alienam, mas que nos excitam. Os despertadores e burocratas são os maiores inimigos do ócio criativo. Só que as pessoas, consumidas pelo trabalho, não percebem como aproveitam mal o seu tempo livre. Não se lembram sequer que têm direito a ele. (Masi, como citado em Resende, www.aprendebrasil.com.br/entrevistas/entrevista0019.asp)

Recordou ainda outros inimigos do ócio criativo como a religião e a escola quando referiu que "a escola prepara indivíduos para seguirem o modelo atrofiante da sociedade consumista. (...) Esse tempo pode ser aproveitado de maneira criativa, saudável e produtiva, no sentido mental e físico" (Masi, como citado em Resende, www.aprendebrasil.com.br/entrevistas/entrevista0019.asp). A escola quando valoriza somente os "deveres" e "obrigações" impostos à criança quebra o tempo de prazer e alegria das actividades lúdicas. Interessou-lhe perceber até que ponto, o carácter lúdico das actividades de ocupação dos tempos livres, desempenham um papel preponderante no desenvolvimento de competências e das relações sociais nas crianças, onde a rotina da actividade de estudo é quebrada pelas actividades nos momentos de lazer.

No caso particular das crianças que permaneciam na escola para além do tempo escolar, a ocupação dos tempos livres constituiu um acrescido motivo de preocupação e como na vida das crianças sobressai uma actividade muito significativa como a brincadeira, a ocupação do tempo livre pode ser aproveitado e preenchido através do desempenho de diferentes actividades pelas crianças. O reconhecimento da importância das actividades lúdicas no quotidiano, como as brincadeiras através de brinquedos ou jogos, reforça a ideia agradável que o indivíduo pode usufruir nos seus momentos de lazer. Segundo Dumazedier (1976), o lazer é a agregação de tarefas agradáveis que o indivíduo utiliza para descansar e para se divertir. São actividades de livre escolha e participação voluntária, libertas das sujeições e necessidades profissionais, mas onde se pode desenvolver conhecimento e formação não intencional. Com afinidades a este conceito Requixa (1980) pensa o lazer como um entretenimento voluntário e de escolha pessoal, que favorece o desenvolvimento pessoal e social, assim como o trabalho e a família.

Requixa (1979) referiu que "a escola é hoje entendida como grande veículo para o desenvolvimento, e o lazer, um excelente e suave instrumento para impulsionar o indivíduo a desenvolver-se, a aperfeiçoar-se, a ampliar os seus interesses e a sua esfera de responsabilidades" (p. 21). Para o mesmo autor (1980) o lazer deve ser visto sob um ponto de vista de duplo aspecto educativo, ou seja: "O lazer como veículo de educação - Educação pelo lazer; O lazer como objecto de educação - Educação para o lazer" (p. 72). A existência de uma relação entre educação e lazer não sugere qualquer incompatibilidade defendendo a ponderação da utilidade das actividades de ocupações do tempo livre como instrumentos de lazer colaboradores da educação. Utiliza como argumento o facto de um indivíduo se

desenvolver pessoalmente e socialmente ao envolver-se em actividades consideradas de lazer.

No entanto, existem divergências entre diferentes autores sobre como pensar o lazer. Para alguns autores, a designação “educação para o lazer” significa fornecer informações relacionadas com as características das diferentes actividades de lazer a realizar, utilizando o sistema de educação. A educação para o lazer tem sido, por costume, considerada uma forma de divulgar as aptidões e os conhecimentos de determinada área do lazer, pela integração do indivíduo em actividades de entretenimento, assim como em actividades após as actividades escolares (Mundy, 1976). A educação para o tempo livre ou educação para o lazer tem como intenção proporcionar uma vida mais positiva devendo ser integrada no quotidiano escolar com a finalidade de facultar aos alunos conhecimentos em actividades distintas de entretenimento.

Marcellino (1983) refere a existência daqueles que encaram o lazer como uma atitude ou forma de vida e onde até o trabalho pode ser considerado lazer, existindo outros que pensam o lazer como associado ao tempo livre das obrigações sociais e do trabalho. Nesta incerteza, o lazer surge como uma escolha pessoal na forma de descanso que pode proporcionar ao indivíduo possibilidades de desenvolvimento da sua personalidade e das suas relações sociais em actividades que abarcam os mais dispares interesses, que segundo Dumazedier (1976), para que a actividade escolhida possa ser efectuada sem o indivíduo perder nela o interesse, esta deve ser adaptada à situação individual. Dumazedier (1976) foi eleito pela Sociologia do Lazer como referência teórica fundamental, o qual entende o lazer como “um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se, ou ainda, para desenvolver a sua informação ou formação desinteressada, a sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais” (p. 34). Oleias (2003) evidenciou que Dumazedier não abordou a intervenção do Estado na determinação de políticas públicas para o lazer e que o aumento do tempo livre representa uma conquista da classe trabalhadora. Falar em lazer implica pensar numa vasta abrangência de actividades onde as brincadeiras e os jogos só ocupam um segmento (Dumazedier, 1976; Melo & Junior, 2003) e ao qual se atribui outras funções como: descanso, divertimento / recreação / entretenimento e desenvolvimento

(Dumazedier, 1976). O conceito de lazer é interpretado como uma actividade não profissional ou doméstica, constituindo

(...) um conjunto de actividades gratuitas, prazenteiras, voluntárias e liberatórias, centradas em interesses culturais, físicos, manuais, intelectuais, artísticos e associativos, realizadas num tempo livre roubado ou conquistado historicamente sobre a jornada de trabalho profissional e doméstico e que interferem no desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. (Camargo, 1989, p. 19)

Camargo defendeu que o lazer acontece durante o tempo livre que resta depois da jornada de trabalho e manifesta-se através de diversas actividades com excepção das profissionais e das domésticas.

Marcellino (1983) distingue duas vertentes no estudo do lazer. Uma fundamenta-se na atitude onde até o trabalho pode ser considerado lazer se permitir a obtenção de uma realização pessoal e a outra considera o tempo totalmente livre, não só de trabalho mas também de qualquer outra obrigação social. Requixa (1977) apresentou outro conceito similar para lazer que entende como “uma ocupação não obrigatória de livre escolha do indivíduo que a vive, e cujos valores propiciam condições de recuperação psicossomática e desenvolvimento pessoal e social” (p. 11). No entanto, estas concepções apresentam limitações quanto à intervenção do Estado na definição de políticas públicas para o lazer que devem permitir intervenções abrangentes para a sociedade, pois

(...) o que tem predominado nas abordagens de lazer é a ideia de que ele tem algumas funções importantes para a vida humana, sendo destacada a função de recuperar as pessoas para que elas possam se refazer compensar os desgastes das actividades obrigatórias. Nesta abordagem a sociedade é compreendida como harmónica e que deve manter sempre o equilíbrio. Então se o trabalho cansa, fatiga, aliena, o lazer recupera, descansa, compensa. Assim o lazer é compreendido como remédio que visa curar os males sociais. (Padilha, 2003, p. 1)

Ao longo da história das sociedades produtivas, o sistema formado entre o tempo de trabalho e o tempo de lazer é visto como o retemperar das forças, através do segundo para que se consiga melhor os objectivos do primeiro. Sant’ Anna (1994, como citado em Mascarenhas, 2003) referiu que só na década de setenta o lazer passa a ser considerado pelos Estados como um direito social com uma política própria para o sector, deixando de ser concebido somente como uma oportunidade de diversão e descanso, de acordo com os valores dos interesses económicos da sociedade produtiva.

Martin e Mason (1987) indicaram que a educação para o lazer deve compreender diversas estruturas educativas, exercendo a instituição escolar, responsável pela educação formal, uma função preponderante neste assunto. Defendem igualmente a indispensabilidade da

comunidade envolvente se responsabilizar e empenhar na educação da infância e juventude em interacção com a Escola. Para que consigam orientar a vida numa perspectiva do trabalho, como na utilização dos tempos livres, a escola deve munir os alunos de ferramentas e conhecimentos essenciais para reconhecerem a importância do lazer. Contudo isto exige uma reforma das práticas educacionais para se poder perceber este potencial. Teeters (1992), referiu que o sistema escolar deve desafiar as crianças a testar as suas próprias capacidades em segurança, através da aprendizagem, da exploração e do jogo, para que descubram a aprendizagem com prazer. Os autores (Driver & outros., 1991, como citado em Beauregard & Ouellet, 1995), demonstraram que as actividades de lazer inseridas no contexto da instituição escolar, entre outros aspectos, proporcionam aos participantes desenvolvimento pessoal e bem-estar psicológico. Coleman (1959; 1961), entendeu a escola como uma forma de transmitir o saber formal e que apresentava como principal objectivo o sucesso escolar e, neste contexto, defendeu que o envolvimento em actividades de complemento curricular criava obstáculos ao sucesso escolar dos alunos. Assim, as actividades de complemento curricular propunham como objectivo preencher os tempos livres dos alunos, não pensando na questão de encontrar a satisfação no desempenho dessas actividades. Segundo Beauregard e Ouellet (1995), as conclusões de Coleman inscreveram-se numa abordagem dita "académica" e as primeiras investigações realizadas neste tema foram-no em resultado das ideias deste autor. Holland e Andre (1987) e Marsh (1992) defenderam que a escola deve apoiar o desenvolvimento global dos alunos e os seguidores desta forma de perceber a escola sentiram-se compelidos a argumentar sobre a importância das actividades de complemento educativo como uma forma complementar ao meio tradicional de educar e formar.

No encontro internacional "Aprender em Tempo de Lazer: o Enriquecimento Curricular", Salgado (2007) defendeu que as actividades de enriquecimento curricular dos alunos do 1º ciclo devem ser realizadas em perspectiva lúdica e não como mais horas de aulas com uma pedagogia próxima do brincar, actividade em que a criança aprende imensas coisas que tem por base a teoria do lazer: descansar, divertir e desenvolver. Como é referido:

A criança deve aprender de forma lúdica. Não deve ser carregada com mais trabalhos escolares formais, mas ter uma aprendizagem através de actividades culturais. (...) Se a oferta de mais duas horas diárias de actividades educativas às crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico parece trazer potencialidades de enriquecimento educativo, não podemos esquecer que a criança, para se desenvolver, precisa de descansar e de brincar, não se devendo sobrecarregar o seu tempo de trabalho diário. Têm 25 horas de aulas por semana, mais dez horas de aulas de enriquecimento

curricular, mais trabalhos de casa. É um horário superior a um trabalhador da construção civil. (Salgado, 2007, como citado em jornal Público, 21.06.2007)

O quotidiano das crianças pode estar sobrecarregado devido essencialmente a dois tipos de actividades. Algumas crianças vêm o seu dia preenchido com questões do âmbito escolar, como aquelas que devido ao seu fraco rendimento escolar passam horas ocupadas em explicações para aprender aquilo que não foi possível em contexto de sala de aula; outras crianças, sem problemas escolares, têm o seu tempo preenchido com actividades extra escolares, através de actividades desportivas, lúdicas ou outras. Para Salgado (2007) a única hipótese parece ser o de oferecer às crianças actividades educativas, mas com uma pedagogia diferente das aprendizagens escolares pois deste modo as aprendizagens propostas terão de ser inseridas em actividades de lazer, sabendo que estas comportam, de forma integrada, as componentes do Descanso, Divertimento e Desenvolvimento (Dumazdier, 1976).

Também no *X Congresso de Ciências do Desporto e de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa*, na apresentação “A Escola perante o desafio do Tempo Livre”, se considerou que a incorporação dos tempos livres, tempos de “não trabalho” no currículo escolar seria inevitável. Indicaram que o tempo livre não deve ser inserido num campo disciplinar, mas sim, devem ser descobertas pela escola possibilidades que enquadrem esta questão no âmbito do seu projecto educativo. A autonomia pessoal encontra na diferença e diversidade das actividades propostas pela escola um espaço pedagógico único para promover nas crianças a realização e satisfação pessoais, ajustadas aos seus gostos próprios.

Nos nossos dias, tem-se vindo a orientar o centro das decisões educativas para as escolas, facultando-lhes autonomia nas suas práticas e proporcionando a contextualização de projectos curriculares. O conceito e a prática do currículo são assim desconstruídos para proporcionar aprendizagens essenciais, articuladas com projectos diferenciados, devendo as crianças ser auxiliadas a decidir quais as actividades que pretendem efectuar, para que possam ser supervisionadas. As Orientações para a Gestão Curricular no 1º ciclo do ensino básico indicam que “com estas medidas (actividades de enriquecimento curricular) criam-se as condições para que, nos primeiros anos de escolaridade, as vinte e cinco horas lectivas de trabalho semanal sejam orientadas para o reforço dos saberes básicos e para o desenvolvimento das competências essenciais nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio” (Despacho n.º 19 575/2006), acontecendo as actividades de

enriquecimento curricular normalmente após as actividades lectivas e que se devem realizar numa vertente eminentemente lúdica e cultural. Estas actividades representam uma organização de actividades direccionadas, propostas pela instituição escolar, com características para serem normalmente desenvolvidas por crianças e deverão ser oferecidas através de pedagogias de currículo aberto que permitam às crianças repousar (Descanso) de uma forma agradável (Divertimento) e enriquecendo-se cultural e educativamente (Desenvolvimento). As actividades programadas inseridas em áreas mais teóricas, mais desportivas ou mais lúdicas, são caracterizadas como um tempo de lazer ocupado com actividades que interessam particularmente às crianças mas, até recentemente, estas actividades eram amplamente ignoradas pela maioria das escolas.

Escola a Tempo Inteiro e Enriquecimento Curricular

A escola básica do 1º ciclo passou a ser um espaço educativo que contempla a existência da componente lectiva e de uma componente de apoio às famílias. Para além da componente curricular disciplinar, estas terão também actividades de animação e de apoio à família no âmbito do enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico. A componente de apoio à família foi durante muitos anos da responsabilidade de entidades como as Instituições Particulares de Solidariedade Social e Associações de Pais que criaram e desenvolveram Centros de Actividades de Tempos Livres (CATL's) que se revelaram organizações por excelência e que o decreto-lei 30/89 de 24 de Janeiro, definiu como “estabelecimentos destinados a acolher durante uma parte do dia crianças com idade de frequência de ensino básico, nomeadamente nos períodos extra-escolares e noutros tempos disponíveis” (artigo 5º, ponto 2). Os CATL's, para além de cuidarem das crianças, promoviam actividades de complemento curricular, estimulando componentes importantes no domínio da educação, directamente orientadas para o desenvolvimento pessoal, social e cultural do sujeito. A educação, mesmo durante o tempo livre, pretendia contribuir para o completo e harmonioso desenvolvimento do sujeito, de forma a permitir-lhe o desenvolvimento das suas competências e as aprendizagens de um modo agradável e proveitoso.

Muitas vezes, a família por vontade própria, tenta que a criança participe em actividades orientadas fora da escola que, no entanto, não estão articuladas com a componente de formação escolar. Esta inúmera variedade de actividades, proporcionada pelo esforço

familiar, tanto podem estar intencionalmente planeadas mas também podem atordoar a criança, pela sobrecarga de tarefas ou porque podem estar mal planeadas. A escola possui todas as ferramentas que lhe permitem assegurar uma boa articulação entre o que é do âmbito do curricular e do enriquecimento curricular, assim como planejar intencionalmente um plano global e integral para o funcionamento de todas as vertentes da vida da escola. Deve existir o entendimento entre todos os grupos envolvidos no progresso do planeamento num esforço cooperativo para que se assegure o progresso das actividades de enriquecimento curricular. A capacidade dos órgãos de gestão dos diferentes agrupamentos verticais de escolas trabalharem cooperativamente com os professores, encarregados de educação e alunos é o reconhecimento que os assuntos devem ser resolvidos e planeados com o sentido de reconstruir progressivamente a missão da escola. O Estado deve colaborar neste esforço ao proporcionar os requisitos mínimos para a concretização de tais planeamentos, tanto em directivas orientadoras dos requisitos mínimos, como em informação e materiais.

A vida da escola passou a prolongar-se nas actividades de enriquecimento curricular e estas deverão ser seleccionadas de acordo com os objectivos definidos no projecto educativo do agrupamento de escolas, devendo ser incluídas e integradas no plano anual de actividades da escola. Incluem obrigatoriamente a oferta do “apoio ao estudo” para todos os alunos para exercitarem métodos e técnicas de estudo e de trabalho para efectuarem de modo autónomo as aprendizagens. Também é de oferta obrigatória, até ao final do ano lectivo 2007/2008, o ensino do inglês para os alunos do 3.º e 4.º ano de escolaridade. A partir do ano lectivo 2008/2009 o ensino do inglês foi alargado e passou a ser obrigatório para todos os alunos do 1º ciclo do ensino básico por força do despacho n.º 14460/2008 de 26 de Maio. As actividades de enriquecimento curricular podem incluir ainda, com carácter facultativo o ensino de outras línguas estrangeiras, actividades físicas ou desportivas, o ensino da música ou de outras expressões artísticas.

Resultante da conjuntura das leis do trabalho e do tempo dispendido na mobilidade dos pais entre a casa e o trabalho e vice-versa, as actividades de enriquecimento curricular sugerem ser um agente de substancial valor no amparo das dificuldades familiares em atender os horários escolares das crianças. Assim, as Actividades de Enriquecimento Curricular, apresentam-se actualmente como um agente educativo de interesse fundamental que no âmbito da escola básica, gratuita e massificada, com orientações pedagógicas e didácticas

adequadas, pode vir a proporcionar a igualdade de oportunidades para a formação e para o desenvolvimento pessoal e social nas crianças.

Análise da Implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular

Foi proposto pela CONFAP (2007), no seu Relatório de Acompanhamento Intercalar da Implementação das AEC, que a avaliação da implementação das actividades de enriquecimento curricular devia ser executada por Comissões Municipais de Acompanhamento através dos Conselhos Municipais de Educação. Foi, neste contexto de avaliação, elaborados pela CAP um Relatório Intercalar de Acompanhamento (2006) e pela Coordenação do Programa um Relatório Final de Acompanhamento (2007) da Implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular. O Relatório de Acompanhamento Intercalar da Implementação das AEC, resumidamente, focou como aspectos estruturais as condições físicas dos espaços onde têm lugar as actividades, a deslocação geográfica de alunos para frequentarem as actividades, o horário de funcionamento das actividades, a constituição das turmas, a mobilização dos recursos humanos, a mobilização dos recursos materiais, a articulação entre parceiros e a modalidades da componente de apoio à família. Como aspectos dinâmicos focou a articulação curricular com os órgãos e estruturas da Escola/Agrupamento responsáveis pelo desenvolvimento e gestão do currículo e o envolvimento dos encarregados de educação. Foi considerado pela CONFAP que apesar do programa da “Escola a Tempo Inteiro”, onde se incluem as actividades de enriquecimento curricular, contemplar as necessidades das famílias, existem escolas onde o funcionamento é considerado perfeito mas outras existem onde o descontrolo era total. Referiram que o sucesso desta implementação passa muitas vezes pela “carolice” de pequenos grupos dinâmicos e raramente existe um verdadeiro envolvimento de toda a comunidade educativa.

Também o relatório de avaliação das AEC's, elaborado pela Federação Regional de Lisboa das Associações de Pais (FERLAP/CONFAP) considera que a “organização das AEC deve manter sempre como premissas: a sua integração no quadro do Currículo Nacional e da Escola Pública; a universalidade (dos utentes e da oferta) e a gratuitidade da oferta; o aumento da sua qualidade e eficácia pedagógica; e apostar fortemente na sua conjugação com uma Escola a Tempo Inteiro alargada até às 19:30h”.

Durante muitos anos os centros de Actividades de Tempos Livres asseguraram a estadia dos alunos no espaço escolar após o término dos tempos lectivos, através do acesso a actividades de reforço das aprendizagens, execução dos trabalhos de casa, actividades lúdicas, actividades desportivas e outras. Esta situação era, em alguns casos, geradora de desigualdades entre os alunos pois não eram acessíveis economicamente para todos. A promoção das actividades de enriquecimento curricular vem perfazer um prolongamento do horário que não só garante a permanência dos alunos no espaço escolar depois do horário lectivo curricular, como também é facultado gratuitamente o acesso a estas actividades a todos os alunos.

Como é referido no Relatório da Análise de Implementação e Recomendações da CONFAP

As AEC traduzem-se numa iniciativa meritória que deve ser acompanhada pelas famílias que as devem assumir como um factor qualitativo no percurso escolar dos seus educandos”, “As AEC garantem o acesso por parte dos alunos do 1º Ciclo, a um conjunto de actividades complementares constituindo-se como complemento do currículo e de valorização pessoal, esperando-se que venha a traduzir num futuro próximo num aumento das suas competências” e “As AEC constituem um primeiro passo no apoio à família que faltará complementar com a componente de “apoio social” através das soluções de comparticipação estatal nos custos das mesmas, previstas no despacho mas não implementadas. (p. 1-2)

Em relação às particularidades das actividades de enriquecimento curricular, a Declaração dos Direitos da Criança, assinada em 20 de Novembro de 1959 na ONU, manifesta no seu 7º artigo a necessidade legal de se organizarem espaços propiciadores do lúdico-pedagógico e solicita no seu 2º artigo que os adultos proporcionem condições necessárias ao acompanhamento e desenvolvimento integral das crianças.

Salgado (2007), em declarações para a agência Lusa e Jornal de Noticias (22-06-2007), sustentou que "a nossa preocupação é garantir que as crianças possam ter as duas horas diárias (de enriquecimento curricular), mas que o trabalho pedagógico seja mais próximo do brincar" salientando que o modelo apresentado para as actividades de enriquecimento curricular "são uma mais-valia, tanto para as escolas, como para os próprios pais". Relacionou também o envolvimento das crianças, através das suas opiniões, no planeamento destas actividades e inquiriu alguns professores se consideravam a opinião das crianças na organização e na planificação destas actividades. Apesar de só um caso ter admitido que não considera a opinião dos alunos, diz Salgado que interessa apurar quando o fazem e de que forma o fazem. Os professores afirmaram que experimentam envolver de forma activa as crianças, solicitando-lhes opiniões e ideias sobre as actividades a efectuar,

indo assim ao encontro dos seus desejos e necessidades. No entanto, referiram que encontram algumas complicações em desenvolver a participação das crianças na organização das actividades, por indisponibilidade de tempo. Considerou Salgado (2007) que a opinião das crianças deve ser recebida, não se devendo expressar uma postura de imposição das actividades a desenvolver, pois estas devem acompanhar as disposições, os desejos e as necessidades das crianças. Ignorando as atitudes dominadoras e adoptando uma postura democrática, as crianças devem ser motivadas a participar através da discussão e definição conjunta das actividades que se pretende realizar com elas, adoptando as actividades assim propostas sem qualquer tipo de imposição.

A escola ultrapassa, assim, as fronteiras do seu objectivo principal para ganhar uma nova missão de dimensão mais ampla na formação global das crianças. As actividades de enriquecimento curricular, incluídas no 1º ciclo do ensino básico, devem ser consideradas em si mesmas, uma actividade educativa participada de forma voluntária e um recurso muito facilitador entre os processos de ensino-aprendizagem. Aparentemente, as actividades de enriquecimento curricular preocupam-se não só com a formação cognitiva e apresentam uma possibilidade de diminuir o fosso existente entre o que são os interesses próprios das crianças e os interesses de uma sociedade produtiva preocupada com o trabalho. A instituição escolar procura assim avançar com uma componente holística para uma educação e formação global inserida num contexto real, numa conciliação entre o formal e o lúdico.

As actividades de enriquecimento curricular proporcionam um recurso, no interior da instituição escolar, com possibilidades no processo do desenvolvimento da criança. É corporizado com conteúdo de formação indispensáveis numa escola, de formação abrangente e ampla, onde são respeitadas todas as actividades como contributos à formação ampla da criança. As actividades de enriquecimento curricular inseridas na instituição escolar poderão assim ganhar um estatuto preponderante, por se assumirem como um recurso de formação excelente, por estar mais orientado aos próprios interesses lúdicos da criança pois as brincadeiras, os jogos, as canções, são actividades constantes na vida das crianças que apresentam consequências sociais no seu desenvolvimento. Todas estas são manifestações naturais do ser infantil que assumem importância nas habilidades motoras, cognitiva, afectivas e sociais nas crianças enquanto futuros cidadãos.

Legislação das Actividades de Enriquecimento Curricular

O Ministério da Educação, em cumprimento da sua política para a educação, considerou prioritária a escolaridade dos quatro primeiros anos do ensino básico, que considerou fundamentais para a melhoria das aprendizagens das crianças, sendo a generalização das Actividades de Enriquecimento Curricular uma medida anunciada para melhorar as condições de aprendizagem dos alunos do 1º ciclo do ensino básico. Foi neste contexto que as escolas passaram a dinamizar outras oportunidades educativas e de aprendizagem após a conclusão do horário do currículo escolar, com base no suporte legal a seguir descrito.

Em relação ao tema em estudo, o decreto-lei n.º 6/2001 na sua introdução refere que no âmbito do ensino básico, aborda “de forma integrada a diversificação das ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, definindo um quadro flexível para o desenvolvimento de actividades de enriquecimento do currículo”. No seu artigo 9º indica que “as escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação”.

De forma a garantir o funcionamento destas actividades os agrupamentos de escolas definiram um plano de actividades de enriquecimento curricular, em parceria com entidades promotoras, que podem ser as autarquias, as associações de pais ou as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). Os planos de actividades contemplam actividades obrigatórias, como o Inglês e o Apoio ao Estudo, e os planos para o enriquecimento curricular podem conter outras actividades, nomeadamente o ensino da música, a actividade física e desportiva, o ensino de outras línguas estrangeiras e de outras expressões artísticas. O Ministério da Educação entretanto definiu orientações para a generalização do ensino da música e da actividade física e desportiva com a publicação das orientações programáticas e do perfil dos docentes a contratar, assim como a duração semanal das actividades e as normas para a constituição de turmas. No entanto, estas devem ser escolhidas segundo os objectivos propostos para o Projecto Educativo da Escola (PEE) tendo de ser incluídos no Plano Anual de Actividades (PAA) e pressupõem uma real articulação curricular até porque, até há bem pouco tempo, não existiam orientações programáticas estabelecidas pelo

Ministério da Educação, tendo assim as estruturas educativas do Agrupamento que estar necessariamente mais envolvidas na concepção, planificação e coordenação dessas actividades. Estas actividades continuam a poder ser promovidas pelas autarquias, associações de pais, Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e agrupamentos de escolas e com a excepção da actividade de Apoio ao Estudo. Tanto o Inglês, como as restantes actividades de enriquecimento curricular são comparticipadas financeiramente pelo Ministério da Educação, atribuída consoante as actividades de enriquecimento curricular facultadas pela escola aos alunos.

O despacho n.º 14753/2005 veio generalizar o ensino do Inglês no 1º ciclo, mas nunca refere questões relacionadas com o enriquecimento do currículo. Aplica o termo complemento educativo quando se refere à aprovação do programa de generalização do ensino de inglês no 1º ciclo do ensino básico

1 - É aprovado o programa de generalização do ensino de inglês no 1.º ciclo do ensino básico, o qual se desenvolve ao longo do ano lectivo em regime de complemento educativo, de frequência gratuita, abrangendo os 3.º e 4.º ano de escolaridade dos estabelecimentos públicos onde seja ministrado o 1.º ciclo do ensino básico, com uma duração semanal correspondente a um tempo e meio lectivo (cento e trinta e cinco minutos).

Com a publicação do despacho n.º 16795/2005, que aprova o regime de funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, já são referidas e tecidas considerações sobre a importância do desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular. Assim como na abertura do despacho, o seu ponto cinco refere como dois elementos diferentes “actividades de enriquecimento curricular ou outras actividades extra-curriculares”. Na introdução deste documento surgem ambas as terminologias para designar aquelas actividades que se traduzem “na aquisição de competências desportivas, musicais, língua estrangeira, informáticas, entre outras, para o desenvolvimento das crianças”. Surge a simultaneidade das terminologias das actividades de “enriquecimento” ou “extra” para se referirem à aquisição das mesmas competências.

Já no despacho n.º 12591/2006 desaparecem as referências às actividades extra escolares ou de complemento educativo, sendo enfatizada a expressão de “enriquecimento curricular”. No entanto, na introdução, ainda refere que os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino por necessidade das famílias devem ser “pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas aquisição das

competências básicas”. O mesmo despacho, no seu ponto 9º, vem elencar, pela primeira vez, quais as actividades consideradas de enriquecimento curricular

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

A principal novidade introduzida pelo despacho n.º 14460/2008 refere-se à generalização obrigatória do ensino do Inglês ao 1.º e 2.º anos já a partir do seguinte ano lectivo 2008/2009. O ensino do Inglês foi generalizado aos 1.º e 2.º anos do Ensino Básico, com horários de 90 minutos semanais, ou seja, um segmento de 45 minutos menos que os 3.º e 4.º anos, onde funciona 135 minutos de Inglês por semana. Refere este despacho que, apesar das actividades de enriquecimento curricular continuarem a não ser obrigatórias para os alunos, uma vez efectuada a inscrição, os encarregados de educação terão que assumir um compromisso de honra de que as crianças irão frequentá-las até ao final do ano lectivo.

O despacho n.º 14460/2008, veio revogar a legislação existente, nomeadamente os despacho n.º 14 753/2005, despacho n.º 16 795/2005, despacho n.º 21 440/2005 e o despacho n.º 12 591/2006 sobre a matéria e apresentar algumas novidades sobre as Actividades de Enriquecimento Curricular.

Adicionalmente, a última versão da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 49/05 de 30 de Agosto), refere no ponto 1 do seu 51º artigo que “as actividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres”. Esta necessidade já tinha sido indicada na reorganização curricular do Ensino Básico, pelo decreto-lei 6/2001. Esta alteração do funcionamento da escola a tempo inteiro, com a inclusão das actividades de tempos livres, não deveria conduzir a um excesso de

tempos curriculares, tendo sido prevista a sua frequência de forma facultativa e gratuita. Para cativar e potenciar o interesse dos alunos, a implementação destas actividades deverá utilizar estratégias e metodologias diferentes daquelas que são aplicadas no contexto formal da aula curricular.

Depois de termos apresentado as actividades de enriquecimento curricular a funcionar nas escolas do 1º ciclo do ensino básico e o seu enquadramento legal, iremos no próximo capítulo abordar a temática da participação das crianças e a forma como a organização destas actividades poderá considerar a sua opinião.

CAPÍTULO 3

ESCUTAR A VOZ DAS CRIANÇAS

É importante ouvir as crianças, porque também somos cidadãos.

Sandra Jimenez Loza (2001)

Neste capítulo apresentamos o nosso conceito para uma participação efectiva das crianças na construção das diferentes actividades de enriquecimento curricular oferecidas pela escola. Defendemos que a participação activa na organização dessas actividades escolares deverá ser efectuada de forma a criança sentir alguma responsabilidade. Defendemos que a criança poderá, não só passar a ter algum controlo pelo tipo de aprendizagem efectuada, mas também a poder reconhecer que alguma obrigação lhe é exigida.

Actualmente vivemos um tempo em que considerar dar voz às crianças é finalmente reconhecer que a infância adquiriu o estatuto de grupo social com as suas próprias especificidades, revelando esta atitude algumas das alterações do processo de sociabilização e do processo que o forma. Neste contexto, foi traçado um corpo teórico que consolide a base de trabalho e, por consequência, abone as intenções com que iniciámos esta tarefa.

Considerando uma particular atenção ao papel reservado e destinado às crianças, com o intento de contribuir para que se ouça rapidamente a voz e a acção de todas as crianças e silenciar aqueles que obstinadamente continuam a querer justificar a inadmissível convicção de que as nossas crianças não sabem, não podem, nem devem ter voz e, por esse motivo, lhes deve ser destinado um ingénuo “silêncio dos inocentes”. Este trabalho assenta na ideia que as crianças são sujeitos participativos com os seus próprios direitos e que o grupo geracional da infância marca uma etapa na vida de qualquer ser humano e determina também a sua organização social.

A Convenção sobre os Direitos da Criança abraçada pela Organização das Nações Unidas em 1989, contempla os direitos fundamentais de todas as crianças como o seu direito à sobrevivência, o direito ao desenvolvimento das suas aptidões físicas e mentais, o direito à

protecção contra factores que possam impedir o seu desenvolvimento e também o direito de participação na vida familiar, cultural e social. Considera ainda que todo o ser humano com menos de dezoito anos é criança, com excepção dos casos que, em virtude da respectiva legislação nacional, é atingida a maioridade mais cedo. Mas a ideia sobre as crianças variou conforme os diferentes contextos históricos, sofreu alterações e as especificidades que diferenciaram essa actuação nos adultos são recentes. Segundo Aries (1979) “a aparição da criança como categoria social se dá lentamente entre os séculos XIII e XVII” (p. 14). Sarmiento (2002) afirmou que “a ideia de infância é uma ideia moderna (...) as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial. (...) nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio” (p. 10-11). As crianças ganharam um espaço próprio na sociedade, pois como referiu Almeida (2000), a “afirmação da infância como construção social e um olhar sobre as crianças que as considera como sujeitos activos (produtores de práticas e de representações)” (p. 27) permitiu que deixassem de ser consideradas adultos em pequena escala. O reconhecimento social das crianças e da cultura infantil, assim como a sua capacidade de produzir a sua própria cultura significa admitir que as crianças não são objectos que aguardam para ser manipulados e viverem na sombra dos adultos. O grupo social da infância deve ser tratado, como propõe Javeau (1994, como citado em Sirota, 2001), como um povo ou grupo social em si mesmo. As crianças tecem as suas próprias regras conforme os seus interesses; tal como referiu Ferreira (2002), “ao significar que as crianças não se ‘limitam’ a reproduzir o mundo dos ‘grandes’ à sua escala mas, ‘pelo avesso’, o reconstroem e resignificam através de múltiplas e complexas interacções com os pares, permite mostrá-las não só como autoras das suas próprias infâncias mas também como actores sociais com interesses e modos de pensar, agir e sentir específicos e comuns” (p. 59).

Em consequência de diversos factores de ordem política e social foi promovida a criação de espaços institucionais destinados às crianças onde estas eram escolarizadas e preparadas para no futuro, inseridas numa sociedade produtiva, serem integradas no mercado de trabalho. Assim aconteceram muitas alterações na vida das crianças que possuem muitas formas de ver o mundo, de o observar, de o descobrir e de o interpretar, sendo imaginativas, curiosas e exploradoras. Para elas tudo pode ser divertimento pois é divertindo-se que entendem o que as rodeia. Porém, conseguem agir da forma que os adultos consideram ser a mais correcta pois adoptam gradualmente esse modelo. Para muitos adultos, as crianças devem ser sossegadas, obedecer aos seus familiares e professores, que são os responsáveis

por descobrir e pensar por elas, onde a opinião da própria criança não tem valor pois não é ponderada. O adulto considera as crianças como uma extensão de si próprio e habitualmente não atribui valor nem pondera a sua opinião, pois o adulto tem tendência para esquecer que similarmente esta sente, pensa e demonstra vontades, é um sujeito que influencia a sua própria vida e não pode ser considerada uma coisa sem importância pelos adultos; como referiu Damazio (1991) “a criança não é melhor ou pior que o adulto, ela é diferente. Diferente porque pensa e sente diferente” (p. 24).

Muitos estudiosos cogitaram sobre a temática da criança observada como uma concepção da racionalidade dos adultos. Por exemplo, Piaget considerou a criança como sujeito único que alarga o seu raciocínio lógico-formal percorrendo uma progressiva sucessão de estágios de amadurecimento relacionado com o meio ambiente envolvente. Assim sendo, a criança pensa e actua conforme as suas vivências, arrecadando e compreendendo as informações, modificando-as posteriormente em novas informações. De maneira a permitir que a criança evolua e compreenda a realidade na qual ela convive, é essencial que seja incentivada a ter novas experiências, a pensar, a discutir ideias e a obter respostas. Um dos espaços de frequência privilegiada pela criança é o escolar e uma das tarefas da escola é promover as aprendizagens. Sendo o quotidiano das crianças uma fusão entre a realidade e a imaginação, as crianças aprendem e descobrem naturalmente enquanto brincam e se divertem. Mas para os adultos conseguirem encontrar o mundo das crianças é necessário que ponderem escutar as suas vozes e tencionem considerar as suas opiniões. Isso implica um compromisso de ruptura com a posição de subalternidade das crianças em relação aos adultos, implica a exigência de vozes que ecoem em favor da legitimidade sobre os valores próprios das crianças e especialmente fazer com que sejam escutadas nos assuntos e decisões que lhes dizem directamente respeito.

Noção Participativa e Emancipadora

O mundo só tem a ganhar se ouvir a opinião das crianças. Apesar desta evidência, grande parte das crianças continuam a ser ignoradas no que lhes diz respeito, por pais, governantes e paradoxalmente nos espaços escolares a si dedicados. Na Convenção sobre os Direitos da Criança ficou estabelecido que em todas as matérias que afectem a criança, aos seus pontos de vista deve ser dado o devido peso de acordo com a idade e a maturidade. Apesar de

nenhum dos artigos constantes na convenção fazer referência à idade exacta em que as crianças passam a ter a prerrogativa de exercerem os seus direitos, exigem contudo que se reconheçam e respeitem as faculdades individuais de cada criança.

A redacção dos artigos 5º e 12º da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) refere que:

Artigo 5º

Os Estados Partes respeitarão as responsabilidades, os direitos e os deveres dos pais ou, onde for o caso, dos membros da família ampliada ou da comunidade, conforme determinem os costumes locais, dos tutores ou de outras pessoas legalmente responsáveis, de proporcionar à criança instrução e orientação adequadas e acordes com a evolução de sua capacidade no exercício dos direitos reconhecidos na presente Convenção.

Artigo 12º

1. Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.
2. Para este fim, é assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem, seja directamente, seja através de representante ou de organismo adequado, segundo as modalidades previstas pelas regras de processo da legislação nacional.

Os artigos 5º e 12º em conjugação afirmam que as crianças têm o direito a receber ajuda, encorajamento e apreço ao tomarem decisões por si próprios, de acordo com a sua própria vontade e as suas capacidades, bem como dependendo do contexto particular da sua família e da comunidade envolvente. Definem também o papel activo das crianças na sua participação nos processos de tomada de decisões que afectam a sua vida. A participação activa da criança tanto na sua casa, como na escola é fundamental e insere-se na realidade dos direitos humanos mas não podemos esperar que as crianças executem tarefas nem assumam responsabilidades superiores às suas capacidades mas elas devem poder decidir o seu futuro desde que para tal possuam competências para participar, decidir e assumir responsabilidades.

O artigo 12º da Convenção sobre os Direitos da Criança veio contemplar o direito das crianças a expressarem livremente as suas opiniões e que estas sejam seriamente consideradas pelos adultos. Por norma, os adultos são quem cuidam das crianças mas terão que reconhecer que estas deverão começar a ter uma voz activa nas decisões que lhes digam respeito. Assim, propõe encorajar os adultos a escutarem as vozes das crianças nos assuntos que lhes dizem directamente respeito e a considerarem essas opiniões quando

tomam decisões, porém este artigo não interfere com o direito e a responsabilidade dos pais quando estes têm que exprimir as suas próprias opiniões sobre as questões que dizem respeito aos filhos. Não nos podemos esquecer de que os pais fazem parte integrante do ensino e da educação das crianças e dos jovens e são co-responsáveis pelo seu sucesso educativo e são responsáveis pelo seu percurso escolar. O reconhecimento da importância da evolução das faculdades das crianças para o desempenho dos seus direitos e a tomada séria das opiniões por elas expressas, representa uma alteração nas concepções sobre a infância. Não se pode forçar as crianças a tomar, contra a sua vontade, decisões para as quais não se sentem preparados ou eles simplesmente não querem tomar porque um dos direitos da infância consiste em não sobrecarregar as crianças com níveis de responsabilidade inadequada.

Como as capacidades que dizem respeito às crianças são muito variáveis, não conseguimos estabelecer qual a idade em que as crianças podem assumir responsabilidades, mas possuindo a criança o direito a expressar as suas opiniões livremente, estas devem ser devidamente tidas em consideração. Mesmo não concordando com a opinião da criança, os adultos devem tentar compreender as suas razões mesmo que não a apoiem. O princípio estabelecido é basilar mas exige que os princípios mais tradicionais sofram uma completa modificação. As opiniões das crianças passam a ser consideradas e essas opiniões podem ser transmitidas de diversas formas porque até uma criança muito pequena consegue transmitir uma opinião. Podemos observar a recusa de uma criança mais pequena quando lhe servem uma refeição que lhe desagrada. Está em pleno exercício da sua opinião. Se é atendida pelo adulto? Provavelmente nem sempre!

Apesar do artigo 12º indicar de forma explícita que deve ser considerada a opinião da criança, quando se pretende determinar com que relevância, deve-se considerar um limiar de competências mais abrangente. O mesmo artigo entende que a criança com a idade ganha maturidade e sendo assim devem ser consideradas mais atentamente as suas opiniões pois com o avançar da idade a capacidade para formular e exprimir opiniões evolui. A maior parte dos adultos consideram menos importantes e prestam menos atenção às opiniões de uma criança pequena do que às opiniões formuladas por um adolescente. Segundo Lansdown (2005) o processo de decisão da criança deve ser considerado em quatro níveis “ser informado; expresar una opinión informada; lograr que dicha opinión sea tomada en cuenta; ser el principal responsable o corresponsable de la toma de decisiones” (p. 20).

Segundo o artigo 12º, todas as crianças podem participar nos três primeiros níveis desde que já possuam capacidade para expressar a sua opinião. Embora não tenham sido mencionadas explicitamente disposições relativas ao direito à informação, podemos argumentar que a informação constitui fundamental importância para, " (...) o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem (...) " (art.º 12). Contudo, o artigo não estende os direitos da criança ao quarto nível. Apesar de os adultos serem os principais responsáveis, este artigo pretende assim garantir que a criança intervenha de forma participativa através das suas opiniões em todos os assuntos que lhe digam respeito. Pretende-se que os adultos, ao tomarem uma decisão, considerem e sejam influenciados pela opinião das crianças envolvidas. O papel dos pais ou outros adultos próximos da criança é assim referido no artigo 5º quanto refere a orientação imparcial do direito da criança a exercer os seus direitos de acordo com a evolução das suas próprias capacidades. De realçar que quando as crianças permanecem invisíveis na comunidade e dentro do próprio espaço familiar, o mundo fica destituído do importante contributo que estas oferecem pois não escutar as crianças é abafar a sua participação no seu futuro.

Participação das Crianças a partir das suas Opiniões

Na descoberta do seu valor pessoal, a criança deve encontrar contentamento em participar, sentindo motivação para uma acção modificadora da sua realidade. A forma de actuação do meio envolvente, certamente transmite para a criança a relevância da sua opinião quando esta é considerada. Esta consideração pela opinião da criança faz com que esta se sinta valorizada e integrada, fomentando assim a sua prossecução na construção da autonomia. A importância de se pedir a opinião aos outros ou que os outros nos peçam a nossa opinião, poderá não estar tanto naquilo que se possa dizer, mas sim porque consideramos isso um sinal de consideração. O mesmo acontece quando uma criança é solicitada a opinar, em particular em situações nas quais ela é a principal interessada pelo seu envolvimento.

Os pais devem também escutar a opinião da criança a respeito dos seus assuntos e considerar as suas sugestões e podem até ser surpreendidos com ideias importantes que permitem resolver as dificuldades. Os pais podem proporcionar mais responsabilidades às crianças quando estas tomam decisões mesmo que estas possam ser questionáveis. Mesmo assim temos que garantir e assegurar que uma criança não deixa de ser criança

proporcionando-lhe um desenvolvimento saudável. O contexto envolvente que cerca a criança deve permitir um desenvolvimento saudável com o seu envolvimento na tomada de decisões independentes, promotoras de competências responsabilizantes à medida que a criança avança em idade. Os obstáculos à participação da criança podem promover o seu sentimento de fracasso, podendo atingir a maioridade sem qualquer experiência de participação e integração na sociedade, deixando-os pouco preparados para gerir a sua participação numa cidadania activa e democrática. O termo “participação” é utilizado geralmente para referir o processo de partilha de decisões que afectam a vida ou as vidas da comunidade onde vivemos e estamos inseridos. A participação é o meio pela qual a democracia é geralmente construída, é um padrão pelo qual as democracias devem ser medidas e é um direito fundamental da cidadania.

É um assunto de fortes opiniões divergentes quando se discute quais as medidas onde as crianças devem ter uma voz activa. Muitos dirão que a participação das crianças é uma concepção ingénua e que estas simplesmente não têm o poder de decisão dos adultos, enquanto outros sentem que as crianças devem ter uma infância despreocupada, protegendo-os de envolvimento impróprios e de responsabilidades nos problemas da sociedade. Mas o facto de alguns adultos reclamarem direitos sobre a audição da opinião das crianças não quer dizer que realmente as escutem, podendo continuar a ignorar as suas palavras sendo que as mesmas podem ter sido pronunciadas por uma criança seleccionada entre um grupo de elite para as pronunciar.

Muitas vezes, desejoso em ser democrático, o adulto faz uma pergunta à criança, ouve o que várias têm a dizer, mas ao final faz a sua síntese, que nem sempre leva em conta o que acabou de ser falado pelas crianças:

Na prática, a voz da criança ainda não é suficientemente ouvida. Constantemente é silenciada ou desvalorizada como “coisa de criança”, coisa pequena, “de menor”. E esta “menorização” e “coisificação” da infância faz com que a criança seja pensada como objecto e não como “sujeito com direitos”; ao invés de “pessoa em condição peculiar de desenvolvimento”, ela é vista como um adulto em miniatura, sem voz e sem vez; e, de “prioridade absoluta”, é reduzida à categoria de “criança cidadã de 2ª classe. (Alberton, 2005, p. 30-31)

Apesar da legislação em vigor em muitos lugares do mundo serem muito avançadas na promoção da defesa dos interesses da criança “por si só, uma lei não é capaz de promover uma radical mudança de costumes, de hábitos e de atitudes, uma transformação cultural substancial. Na verdade, isso não acontece da noite para o dia” (Alberton, 2005 p. 31).

A maioria das teorias da socialização justificou e defendeu a situação subalterna do estatuto da infância e da posição inferior das crianças. A assunção do seu estatuto, como refere Almeida (2000), “a afirmação da infância como construção social e um olhar sobre as crianças que as considera também até à exaustão, numa intolerante subalternização das crianças também como sujeitos activos, produtores de práticas e de representações” (p. 27) recusa a criança enquanto entidade meramente passiva. O reconhecimento do próprio papel da criança, da sua intervenção activa e participativa, aponta para que qualquer estudo relacionado com o grupo da infância, com o estatuto infantil ou com questões e assuntos relacionados com as crianças reconheçam que, “a introdução do ponto de vista do actor torna-se, assim, um requisito crucial. As crianças, como sujeito e objecto das circunstâncias que as rodeiam, são também construtoras da sua vida social e da daqueles que as envolvem” (Almeida, 2000, p. 28). Esta nova perspectiva, que atenta ao escutar da opinião das crianças, reconhece assim a variedade na diversidade e reconhece que a criança não é “uma realidade plana, vivida ou representada no singular” (Almeida, 2000, p. 24).

Apesar de muitos adultos acharem difícil envolver as crianças no que diz respeito à sua participação, aparentemente muito se tem desenvolvido no entendimento e na garantia dos direitos das crianças, apesar de uma categoria desses direitos ainda carece de implementação: o direito de participação de crianças nas decisões que atingem a sua vida. A defesa da participação das crianças na formulação das diversas actuações sobre o grupo da infância devia ser requisito legal para a sua legitimidade. Mas, destacou Cury (2005) que “ (...) principalmente, estimulem os jovens a reflectir. Quem estimula a reflexão é um artesão da sabedoria” (p. 87).

Foi desenvolvido um conceito contemporâneo de infância que no seu âmago teve a convicção que a criança é uma pessoa autónoma com as suas próprias necessidades, interesses e direitos; e que não é unicamente um objecto de cuidado e interesse, mas também um sujeito cujos interesses e direitos devem ser respeitados. De acordo com este conceito, a criança, numa certa etapa do seu desenvolvimento, é capaz de formular e expressar as suas próprias opiniões que devem ser tomadas em consideração (Janusz Korczak, 1984). Segundo Rosa (1994) a forma como a criança pergunta e afirma as suas opiniões, num exercício de pensamento, que ocorre durante as interacções com os outros, têm subjacentes algumas questões teóricas interessantes. Na realidade a reflexão é um debate íntimo, um conjunto de opiniões e de vozes dos sujeitos envolventes e nas conversas

e troca de opiniões do seu quotidiano, a criança apresenta-se como um indivíduo prático e dedutivo no seu discurso mesmo que sujeitado algumas vezes a influências externas resultantes das opiniões dos outros que a rodeiam (Ducrot; 1987; Bakhtin; 1988). A criança na actividade do discurso descobre e assimila o respeito pelas regras da conversação, inicia a manipulação do seu imaginário e a utilização de estratégias sendo o córtex pré-frontal a região mais apetrechada no cérebro para o desenvolvimento destas habilidades (Pêcheux; 1969/1990; Osakabe; 1999). O nível de compreensão das crianças vai aumentando em função das suas experiências individuais conjuntamente com as expectativas que nelas se depositam e os apoios oferecidos (Hart, 1998). Em relação à investigação sobre o papel das crianças, Patto e Mello (1990) registam que “a voz da criança começou a ser registada em pesquisas sobre o chamado “menor”, provocando mudanças radicais na caracterização destas crianças e adolescentes” (p. 4). O papel da criança é igualmente valorizado “quando se abre o espaço para a voz da criança, quando ela se sente respeitada, ela mesma é capaz de fazer a síntese” (Boas, 1988, p. 29).

Em diversas circunstâncias e diversos organismos a participação das crianças já deu provas da sua eficácia. Cabe aos adultos promover sistemas eficazes e formas significativas para a participação das crianças, beneficiando a sociedade com essa participação. Em muitos casos a participação da criança faz-se através da sua representação por jovens adolescentes que se encontram praticamente no patamar de entrada na vida adulta e muito raramente por crianças menores de dez anos, sendo importante realçar a importância da consulta a crianças de todas as idades sobre situações que lhes dizem directamente respeito. A afirmação de que deve ser dada mais responsabilidades às crianças, ajustada às suas capacidades em progresso, é clara no documento da Convenção sobre os Direitos da Criança mas, na maioria dos casos, a derradeira decisão é adoptada pelos adultos em nome do “superior interesse” da criança, mesmo não tendo em consideração a opinião das mesmas.

A Convenção dos Direitos da Criança solicitou a inúmeros governos o compromisso de assegurar o incentivo à participação das crianças com a hipótese de se expressarem livremente sobre os seus assuntos. Embora alguns países caminhem nesse sentido, outros ainda devem exercer esforços para alguns avanços significativos na implementação de políticas que facultem o exercício dos seus direitos pelas crianças. A Convenção sobre os Direitos da Criança representa um vínculo jurídico para o qual se devem adequar as normas de direito interno do país tendo Portugal ratificado este documento em 21 de Setembro de

1990. A Convenção assenta em quatro pilares fundamentais que estão relacionados com todos os outros direitos das crianças: a não discriminação, o interesse superior da criança, a sobrevivência e desenvolvimento e a opinião da criança que significa que a voz das crianças deve ser ouvida e tida em conta em todos os assuntos que se relacionem com os seus direitos. A criança tem assim o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração.

Aparentemente, a opinião das crianças não altera as circunstâncias e poucas devem ser as circunstâncias em que as crianças são consultadas, grande parte das vezes meramente por questões formais. As opiniões das crianças podem contribuir para significativas alterações desde que sejam questionadas com sensibilidade e entendidas com sinceridade. A tentativa sincera por parte do adulto em compreender as verdadeiras razões da criança poderá desvendar factos que doutra forma nunca teria constatado e essa verdadeira compreensão poderá encaminhar a mudanças mais ou menos significativas das intenções propostas inicialmente.

Contudo, a criança pode, ao ser solicitada a sua colaboração, recusar tal participação. Estará nesse momento a fazer valer a sua vontade de não envolvimento nessa matéria ou questão. Numa publicação da United Nations High Commissioner for Refugees (2007) é reforçada a ideia de que “children younger than 9 have the right to give their opinion and be heard. They may be able to participate in the decision-making procedure to a certain degree, but caution should be exercised to avoid burdening them by giving them a feeling of becoming decision makers” (p.32). Posto isto, a criança não deve ser obrigada a participar em situações ou exercer os seus direitos contra a sua vontade, devendo os adultos respeitar tal decisão, tentando compreender as razões da criança, dialogando com a mesma num processo de negociação. Mas quantas mais oportunidades forem proporcionadas às crianças para tomarem decisões, tanto maiores são as possibilidades de decidir com conhecimento de causa. Limitar a autonomia das crianças significa perpetuar um ciclo de impotência adquirida, no qual se apercebem que não são livres de decidir questões importantes da sua vida ou que as suas decisões não são vinculativas. A vontade na criança necessita de ser auxiliada e consolidada pois só se desenvolve num panorama de alguma liberdade pessoal inserida no constrangimento da realidade exterior que a rodeia.

Quer isto dizer que a participação das crianças, no seio das suas famílias e no interior das escolas que frequentam, são questões pertinentes para serem investigadas. Se os adultos

incentivarem a participação das crianças nestes desafios estas serão capazes de emitir as suas opiniões. Mas seja em ambiente familiar ou escolar “as “vozes” das crianças devem ser ouvidas (apesar de terem menos “poder”), mesmo que quebrem regras estabelecidas” (Educação em Foco, 1995, p.56).

Em diversas situações e acontecimentos, o reconhecimento do papel e da participação opiniosa das crianças e jovens, sobre diversos problemas ou temáticas, é comumente reconhecida como positiva, sendo contudo possíveis de ser “manipulados” pelos adultos

With the growth of the notion that children can have a voice, organizations have begun to conduct opinion polls and referenda with children. These methods have some exciting potential but are susceptible to manipulation even when used with adults. ... Tokenism is used here to describe those instances in which children are apparently given a voice, but in fact have little or no choice about the subject or the style of communicating it, and little or no opportunity to formulate their own opinions. Such contradictions seem to be particularly common in the western world because of progressive ideas about child-rearing which are often recognized, but not truly understood. There are many more instances of tokenism than there are genuine forms of children’s participation in projects. Commonly, as far as the adults are concerned, the projects are in the best interests of children, but they are manipulative nevertheless. (Hart, 1992, p. 9)

Mas, independentemente da possibilidade de manipulação pelos adultos, as crianças podem emprestar o seu contributo em projectos íntegros

Consulted and Informed - Young people sometimes work as consultants for adults in a manner which has great integrity. The project is designed and run by adults, but children understand the process and their opinions are treated seriously. An interesting example is available from the corporate world, a useful reminder that genuine participation experiences are important for all children in all settings. (Hart, 1992, p.12)

A proclamação da Organização das Nações Unidas sobre a infância foi enriquecida pelas declarações de Carol Bellamy (2004), então Directora Executiva da UNICEF, que a propósito recordou que

“as crianças não são apenas o nosso futuro, elas são o nosso presente e precisamos de começar a levar muito a sério as suas vozes. Devemos escutar atentamente o que os jovens têm para dizer e dar-lhes todas as oportunidades de palavra. Devemos chegar até eles e encorajá-los a participar no processo de tomada de decisão no que afecta as suas vidas” (...) “É nosso dever promover os direitos das crianças e adolescentes, dar voz a eles. O tempo de silêncio já acabou. Não se trata de uma obrigação moral, mas legal como determinado na Convenção sobre os Direitos das Crianças. Os jovens estão exigindo mais e estamos aqui para saber o que eles estão pensando” (Bellamy, 2004, <http://www.unicef.org/newsline/01pr42.htm>)

Nesta perspectiva a publicação do Conselho da Europa (2008) refere que

“it encourages, for example, the development at local and regional level of youth consultative bodies such as municipal youth councils, youth parliaments or forums, allowing all young people, whether or

not they belong to organisations or associations, to express their opinions and present proposals on the formulation and implementation of policies affecting them, and the promotion of all forms of active participation by children and young people in educational establishments". (p. 42)

No II Congresso anual da Federação Ibero-Americana de Provedores da Justiça (FIO), Pais (2007) pediu que sejam incluídas “no desenvolvimento das políticas públicas” as opiniões das crianças e destaca que veio ajudar “a olhar a infância” como parte integrante da sociedade que geralmente não toma em consideração o ponto de vista da criança pois acredita-se que a criança não sabe aquilo que quer ou precisa. Referiu que as crianças não são tomadas a sério e este modelo deficiente da visão sobre a criança esconde as capacidades de auto gestão das crianças.

Actualmente, são vários os exemplos da participação opiniosa das crianças em assuntos que lhes dizem directamente respeito e retratamos seguidamente alguns exemplos.

A implementação do “Projecto Vamos Intervir” pretendeu criar uma oportunidade de estimular a participação activa e construtiva dos alunos, mobilizando-os para a discussão dos seus problemas e dando-lhes a possibilidade de tomarem decisões dentro da escola, tornando-os parceiros dos professores e funcionários, na construção de uma escola mais democrática, mais justa e onde se pudesse viver melhor (Soares, 1996).

Também Serejo (2005) referiu que “estas crianças tomaram a iniciativa de fazer ouvir as suas vozes e as suas opiniões. Juntos estão a trabalhar para influenciar as decisões que os dirigentes do G8 irão tomar em Gleneagles e que terão consequências directas sobre as suas vidas e as vidas de tantas outras crianças em todo o mundo” (p. 5).

Ainda, a Câmara Municipal de Lisboa assinalou o Dia Mundial da Criança do ano 2006 com a criação do Gabinete da Criança, um espaço onde os mais novos "darão voz às suas necessidades e preocupações" como refere o portal online da “Lisboa Jovem” (<http://www.lxjovem.pt>). Também a Assembleia da Criança foi apresentada nesse dia, com o objectivo de reunir representantes dos alunos do primeiro ciclo do ensino básico. Entre outros elementos, dez crianças eleitas pelos seus pares dos estabelecimentos de ensino - jardins-de-infância e escolas do 1º ciclo são integrantes do Gabinete da Criança, na autarquia de Lisboa. O Gabinete da Criança destina-se a todas as crianças de Lisboa e visa promover: a programação, coordenação e promoção de projectos ligados à criança; a divulgação de todos os apoios educativos e sócio-culturais, sobre acções académicas ligadas ao

desenvolvimento da criança, acções de formação dirigidas a pais e educadores e a promoção de projectos educativos.

E por último, a iniciativa “Intervir para e com as crianças” teve o mérito de dar voz às crianças e jovens, o que levou Moniz (2009, como citado em Barata, 2009) a admitir que, por vezes, não se ouve quem de direito sobre os problemas, neste caso os que afectam os menores e defendeu ainda que actualmente, os menores têm opinião e o direito de a manifestar, ao contrário de antigamente. Por isso, devem ser não só ouvintes mas também intervenientes activos.

Participação das Crianças na Escola

Perante o sistema educativo, este deveria proporcionar oportunidades às crianças para que estas pudessem desenvolver as suas competências para uma efectiva participação. A assimilação de conhecimentos pelas crianças, ao lhes serem oferecidas actividades pelas instituições escolares, foi durante muito tempo considerado como integrante no conceito de socialização, tendo esta forma de ver a questão conduzido “a uma abordagem enviesada das crianças, ou seja, são consideradas como objectos ou então como placas de cera sobre as quais os adultos imprimem a cultura” (Montandon, 2001, p 52). Segundo Montandon a criança deixou de ser considerada como um ser esvaziado que se adapta e interioriza a sabedoria orientadora dos adultos.

Nos estudos da educação centrados na criança, existem numerosas discussões das características da aprendizagem, do valor e das limitações da construção do currículo em redor dos valores e dos interesses da criança. Mas como apontou Entwistle (1970) “one of the interesting things about curricula devised in terms of the interests and needs of children is the way in which these often merely reflect adult assumption about what children ought to be interested in, often completely ignoring obvious manifestations of children’s interest” (p. 116). Ele promove os interesses educacionais da criança num ponto que outros autores usaram como base para as suas críticas, tal como a forma como os adultos atribuem valores à criança sem tentarem estabelecer e compreender a visão das próprias crianças (Raven, 1980). Com que frequência as escolas, que trabalham com as crianças, pedem seriamente a sua opinião sobre questões que lhes dizem respeito? Se fossem criadas condições para que

as crianças fossem ouvidas a eficácia dos projectos seria melhorada? Que outros benefícios se poderiam obter com o envolvimento das crianças no seu processo de desenvolvimento?

A ideia de que a experiência e a maturidade dos mais velhos deve ser a base que orienta e educa, que dá rumo e estabilidade aos mais novos, deixa que as crianças sejam, em raríssimas oportunidades, escutadas pelos adultos e até numa sala de aula, em situação de ensino, as experiências e conhecimentos costumam transitar num só sentido, do professor para os alunos. Esta falta de reconhecimento da competência das crianças vai reflectir-se na sua maneira de tomar decisões pois o hábito de excluir as crianças das responsabilidades dos adultos contribui para retardar e limitar a sua aquisição de competências (Mayall, 1999). As crianças passam cada vez mais tempo na escola mas são afastados de participarem na preparação das actividades, sendo que o envolvimento activo e a forma de participação dos alunos na preparação das actividades pressupõem o princípio que o aluno deve estar activamente envolvido e comprometido com a aprendizagem. O próprio sistema educativo coloca muitas vezes obstáculos que impedem as crianças de oportunamente tirar o máximo de proveito da educação como possibilidade de promover todas as suas potencialidades.

Normalmente a questão da participação das crianças, no caso dos cenários escolares, é negligenciado. A simples sugestão da importância do papel dos alunos na montagem das actividades levanta questões e dúvidas sobre a sua participação na escola. Pelo facto do currículo ser conceptualizado e concebido para a aprendizagem dos alunos, com o pressuposto de que os alunos são somente os depositários do currículo, não os satisfaz em muitos aspectos. De entre os diferentes grupos que povoam a escola, o grupo dos alunos é constituído por um maior número de elementos e é neste grupo onde as questões relacionadas com as actividades escolares são menos discutidas. Talvez isso suceda porque sempre se entendeu que o grupo dos alunos é somente o destinatário final das actividades escolares. Não terá chegado o tempo de considerar o grupo dos alunos como pares no processo, como parte interessada e como tal responsabilizada e responsável pelo seu próprio processo educativo? Será estranho e desconfortável para muitas escolas e para os seus professores colocar sequer a hipótese dos alunos deverem e poderem contribuir com sugestões no que toca às actividades de enriquecimento curricular de frequência facultativa. Contudo não será útil e produtivo incluir nas decisões sobre as actividades escolares a opinião dos alunos, até como forma de os motivar a assumir responsabilidades posteriores para conseguirem os objectivos pressupostos pelos seus contributos? Ou devem ser

delegadas todas as decisões ao grupo de poder vigente e aos profissionais da área sem atender a outras participações nas decisões das actividades escolares? Qual poderia ser o contributo adequado para a participação nas decisões nas actividades escolares pelos alunos assumindo que os mesmos podem ser algo mais do que meros receptores de conteúdos escolares?

Actualmente não é aceitável a ideia de que o aluno é simplesmente o destinatário das actividades escolares pois a forma de responsabilizar e comprometer o aluno com as aprendizagens escolares pode passar pela sua participação activa nesse processo. A participação, com um papel activo dos alunos nas aprendizagens, provavelmente só será conseguida se algumas decisões não forem de acesso restrito à escola e aos professores pois muito frequentemente os alunos são esquecidos nas afirmações sobre o conhecimento das suas necessidades não assegurando assim o seu envolvimento activo no processo de aprendizagem.

Não é frequente encontrar na literatura tradicional referência aos alunos na tomada de decisões, sendo que a questão da autoridade exercida é central, pois os alunos devem ser livres para fazer escolhas desde tenra idade mas frequentemente isto é combinado com a indiferença geral face ao que é o hábito. Gena Blenkin e Vic Kelly (1981) apontam como único factor importante, no planeamento das actividades escolares das crianças de tenra idade, a necessidade de o focar nas crianças, no seu desenvolvimento e actividades, e na construção do currículo determinado pelo professor. Nunca utilizam referências às próprias crianças e ao respectivo envolvimento na elaboração do currículo como distinto das tarefas de aprendizagem, até mesmo quando o assunto da responsabilidade da escola é tratado. Em contraste com esta posição, os autores americanos John Lounsbury e Gordon Vars (1978) abordam os papéis dos alunos no currículo para os anos iniciais.

A Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989) encerra um conceito de relevância capital para o reconhecimento de que as crianças têm o direito de se expressar livremente e que as suas opiniões devem ser consideradas pelos adultos na medida em que adoptam decisões que afectam as suas vidas. Considerando que a participação das crianças como cidadãs detentoras de direitos deve ser encorajada e desenvolvida, a UNICEF acredita que o mundo se tornará um lugar melhor para se viver se as suas opiniões forem tidas em consideração. Entre outros assuntos, as crianças também devem expressar-se sobre os assuntos

relacionados com o âmbito escolar pois podem revelar e apreciar situações interessantes, contribuindo para a construção de melhores espaços vivenciais para todos.

Sobre a escuta da voz das crianças, Hart (1992) referiu a

Habilidad para conseguir que las voces de los niños sean escuchadas - Los Defensores o Comisionados deben asegurar una aplicación efectiva del Artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño, es decir, del derecho de todos los niños capaces de expresar una opinión a ser escuchados y a ser tomados en serio en todas aquellas cuestiones que les afecten, “probablemente” su principio más trascendental y significativo (Hart, 1992). La tarea de fomentar el respeto hacia las ideas y experiencias de los niños es una pieza fundamental en el proceso de hacer a los niños “visibles” ante la sociedad. Los Comisionados para la Infancia deben asegurar no sólo que su próprio trabajo esté tan informado como sea posible por las opiniones de los niños, sino que también cree oportunidades para que dichas opiniones estén directa y debidamente representadas en otras instituciones. (p. 10)

Em relação à educação, referiu que devem ser consideradas as “opiniones de los y las protagonistas, sus familias y las profesoras/es y orientadoras/es de los colegios” (Hart, 1992, p. 149). A escola deve transmitir à criança sensações de pertença, apoio, protecção, ajuda e reforço da auto-estima, devendo ser conseguida uma relação afectiva que demonstre à criança que a sua opinião é válida e importante e que existem pessoas que se preocupam com o seu futuro. Algumas escolas procuram quebrar o regulamento do ensino convencional ao encontrarem formas de incentivarem a participação das crianças com as suas opiniões acerca de assuntos relacionados com planos das tarefas escolares, regras de comportamento, organização de festas, trabalhos de conservação, etc. Durante todo o processo formativo, a criança deve ser sempre apoiada a contribuir com a sua opinião na manifestação dos seus interesses e aspirações, em todas as situações que lhe digam directamente respeito. Os compromissos para as crianças são muito importantes e necessitam de ser observados e compreendidos em consonância com a idade concreta da criança, com todas as dificuldades e incapacidades inerentes a esse facto, mas garantindo que lhes são facultadas as mesmas oportunidades.

O grau de exigência do projecto educativo, de cada escola, pode ir aumentando pela sua vastidão e exigência sem deixar de acompanhar as motivações e os interesses das crianças envolvidas para conseguir ser dignamente eficaz ao nível da aquisição dos conhecimentos e da motivação escolar. As vantagens destas aquisições precisam de ser distintamente percebidos pelas crianças para que as mesmas sintam a importância da sua participação efectiva nas mesmas.

Quando surge a intenção de realizar algum projecto, tanto curricular como noutra qualquer actividade mais fugaz ou rotineira, os órgãos da escola devem tomar a iniciativa de consultar e solicitar as crianças para que estas contribuam com a sua opinião sobre a maneira como se alcançarão os objectivos das ideias propostas. Desenvolvem assim o conceito de responsabilidade das crianças e da sua participação num papel mais activo na vida da escola, assim como o seu sentido crítico. Desenvolve-se também assim nas crianças a capacidade de saber ouvir, argumentar e finalmente respeitar a opinião dos outros. A escola deve valorizar o crescimento da curiosidade intelectual, o desejo de saber e aprender, o gosto pelo estudo e pelo trabalho através da garantia da participação activa das crianças nesse processo pois na verdade a escola tem como missão honrar a criança como um ser humano efectivo. Como defendeu Damásio (2000), a criança é um ser integral, completo, com uma relação ajustada entre o corpo, a razão e as emoções.

Dewey (1971) identificou a “liberdade com a capacidade de formar propósitos e levá-los a efeito” (p. 63) pois valoriza em educação e enfatiza a participação da crianças pela sua capacidade em formar propósitos, adoptá-los e honrá-los. Nas palavras de Dewey (1971) “não há, penso eu, ponto mais certo na filosofia de educação progressiva do que sua ênfase na importância da participação do educando na formação dos propósitos que dirigem suas actividades no processo de aprendizagem” (p. 65). Quando os adultos fomentam a colaboração das crianças nos processos de interacção e organização dos contextos escolares, quando os adultos possibilitam a participação das crianças guiando essa participação, então a criança “utiliza como guia os recursos sociais do adulto que lhe oferece apoio e desafio para participar, desempenhar papéis, na sua comunidade de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2003, p. 6). Devemos ajudar a criar uma consciência nas crianças a fim que o grupo dos alunos das nossas escolas acreditem que este despertar é importante e contribui para que elas se tornem adultos melhores, com capacidade para decidir o seu caminho, pois “também nós, profissionais envolvidos na execução desses direitos, precisamos revisar nossas posturas e nos libertarmos dos ranços da cultura em que vivemos. Se não nos convertermos em verdadeiros Advogados da Criança, não poderemos falar em Crianças Cidadãs!” (Alberston, 2005, p. 31).

A alteração da forma de olhar as crianças, ao longo dos tempos, desencadeou numa alteração na tomada de decisões pelo poder político no sentido de garantir uma escola melhor, que valoriza uma verdadeira educação para a cidadania activa mas que,

paradoxalmente, muitas vezes falha na aplicação interna dos seus próprios objectivos. As crianças precisam de espaços próprios, nos quais consigam identificar as suas prioridades, desenvolver o seu modo próprio de comunicar, trocar aprendizagens entre si e conseguir a possibilidade de construir habilidades. Em resultado deste processo as crianças poderão ter condições melhoradas para poderem seleccionar por si quem as deve representar na defesa dos seus interesses e de que forma gostariam de ver as suas opiniões apresentadas pela sua representação. Mas as crianças, assim como os adultos, não compõem um grupo homogéneo, e assim sendo, não se deve pretender que uma única criança represente os interesses dos seus pares, que podem ter idades diferentes, ser de outras raças, de etnias distintas e género oposto.

Esta participação nos assuntos que lhes dizem respeito não significa que as crianças obtenham a transferência do poder dos adultos até porque ainda poderão não estar preparadas para essa ocorrência. Neste âmbito as escolas possuem uma importante função ao promoverem o respeito, utilizando os contactos entre as crianças e os adultos e das crianças entre si, auxiliando desta forma a aquisição e a consolidação da autonomia. A escola é uma comunidade na qual os alunos são a maioria, para quem a instituição foi montada e seria errado pensar que carecem de interesse, capacidades para participarem ao nível da escola. Crianças de qualquer idade podem agrupar-se em encontros onde podem falar sobre as suas necessidades e trocar opiniões sobre a possibilidade de soluções. Colocar as crianças fora das discussões é fomentar a ideia de que as suas necessidades podem ser encontradas independentemente da perspectiva daqueles a quem a necessidade é atribuída. Embora os adultos possam determinar algumas necessidades óbvias, a subjectividade da determinação das necessidades das crianças em idade escolar deve ser considerada, proporcionando espaço ao planeamento considerando a perspectiva dos principais interessados, ou seja das crianças.

As constantes alterações ao sistema de ensino tem complicado os diferentes papéis na escola e as relações na tomada de decisão, sobressaindo deste processo a importância superior do papel dos profissionais que elaboram o currículo em sede do Ministério da Educação. Os papéis ocupados pelos alunos precisam de ser valorizados na sua intervenção e participação na elaboração e montagem das actividades escolares. Apesar desta participação se poder vir a revelar importante para as aprendizagens dos alunos, a participação tem sido orientada à redução do aluno a mero receptor de conhecimentos. A

montagem das actividades escolares elaborada pelas escolas poderão criar um espaço para a melhoria, se for efectuada uma estruturação e a comunicação das decisões pelos destinatários desse processo. Esta cultura de participação pode revelar-se muito relevante para os alunos.

A ideia do currículo centrado na criança tem promovido uma selecção das actividades de enriquecimento curricular com base no que se supõem ser os seus interesses e necessidades. Este procedimento no processo de planeamento das actividades de enriquecimento curricular pode potenciar alguns dilemas entre a própria criança e as actividades. Porém, existem possibilidades de considerar as reais necessidades e interesses das crianças quando se organiza as actividades de enriquecimento curricular através da participação dos alunos. Podemos considerar que existem diferentes formas de participação dos alunos nas actividades de enriquecimento curricular a serem considerados. Por exemplo, actividades de enriquecimento curricular centradas na criança, designadas como forma activa da iniciativa do aluno se relacionar com a sua aprendizagem, incluindo a escolha dessas actividades. Finalmente, as actividades de enriquecimento curricular definidas por grupos de alunos activos pela tomada de decisões formais, através da discussão em grupo. Estes são alguns exemplos que nos ajudam a apontar diferentes significados e aspectos da participação das crianças na organização das actividades de enriquecimento curricular.

O princípio de um compromisso activo dos alunos com as diferentes actividades escolares só será possível se existir respeito pelos diferentes papéis dentro da escola. A promoção da responsabilidade dos alunos pode ser conseguida se forem definidas oportunidades de liberdade na escola para os alunos poderem debater e tomar decisões sobre este e outros assuntos. A dificuldade situa-se em considerar uma opinião abrangente à maioria dos alunos, não restringindo esta possibilidade a uma minoria representativa dos alunos. Para que se consigam envolver mais alunos neste processo a escola terá que alterar a organização da vida escolar e o contexto da definição e organização das actividades de enriquecimento curricular, que se querem de frequência facultativa mas que muitas vezes se tornam obrigatórias devido a contingências familiares. Em todas as idades é possível promover esse comportamento e atitude, tendo de ser encontrada a forma e os meios adequados para as diferentes idades, porque apesar da frequência obrigatória das crianças na escola, essa experiência escolar deve proporcionar uma experiência agradável e uma oportunidade a não desperdiçar para a participação numa experiência escolar mais educativa, gratificante e

justa, onde as actividades de enriquecimento curricular devem ter um elemento da livre vontade do aluno, com oportunidade para livre escolha e espaço para escolher livremente a aprendizagem seguinte. Existe certamente um local no currículo para a aprendizagem de tarefas que não sejam da escolha do aluno e de interesse imediato para ele e nem todas as tarefas de aprendizagem podem resultar de forma que os seus elementos estejam inter relacionados e o estudante consiga perceber o seu lugar na lógica do assunto ou áreas de experiência. O que é necessário para a escola, no planeamento das actividades escolares, é a inclusão em todos os patamares dos processos, da participação activa e compromisso activo dos alunos definitivamente assumidos. À medida que isto acontece coloca-se a questão do papel dos alunos, e não se deve continuar a ficar satisfeito com uma visão onde os alunos continuem a ser excluídos na sua determinação, pois à medida que vão crescendo e alterando o nível escolar poderão contribuir para modificar assim o seu percurso. É de considerar que inicialmente a participação dos alunos poderá não apreender adequadamente todas as relações, mas falar só de envolvimento, compromisso, participação, interesse das crianças, currículo e actividades de enriquecimento curricular baseado nas necessidades das crianças não é suficiente. Os limites para uma participação praticável dos alunos no processo de definição é colocado em causa quando este é determinado ao pormenor pelos serviços centrais ou a escola é dominada por directivas externas como parece ser a condição real actualmente nas escolas do 1º ciclo do ensino básico.

Para tentar assegurar que todo o desenvolvimento do processo das actividades de enriquecimento decorra efectivamente bem e responda às reais necessidades sentidas pelas crianças para a ocupação saudável dos seus tempos livres, devem ser envolvidos todos aqueles a quem diz respeito e que podendo contribuir com a sua presença, pois na sua ausência podem ser descobertas dificuldades.

Terminamos a primeira parte deste trabalho defendendo a ideia da participação das crianças, através das suas opiniões, quando se organizam as actividades de enriquecimento curricular nas escolas do 1º ciclo do ensino básico. Iniciamos a segunda parte do trabalho com a apresentação do enquadramento empírico da investigação explicitando a abordagem metodológica seleccionada e os procedimentos para a observação do contexto para o estudo de caso.

CAPÍTULO 4

ENQUADRAMENTO TEMÁTICO, OBJECTIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

O primeiro passo numa investigação surge quando se procura a resposta a uma pergunta, dificuldade ou problema.

Almeida & Freire (1997, p. 38)

Neste capítulo apresentamos a problemática inicial e delimitamos os objectivos e as questões de investigação. O tema proposto está centrado sobre a implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular nas escolas do 1º ciclo do ensino básico, com o objectivo de procurar compreender o espaço que as mesmas ocupam na escola, considerando a opinião dos seus destinatários. Nesta sequência, foram enunciadas as questões de investigação iniciais, que foram organizadas em dois grupos inter-relacionados, nomeadamente: a concepção e organização das Actividades de Enriquecimento Curricular e a opinião das crianças sobre as Actividades de Enriquecimento Curricular.

Enquadramento Temático

O programa de enriquecimento curricular para o 1º ciclo do ensino básico foi definido pelo Ministério da Educação através do despacho n.º 16795/2005. Segundo este despacho, as actividades de enriquecimento curricular deviam ser implementadas em consonância com os objectivos definidos no documento do Projecto Educativo elaborado pelas escolas ou agrupamentos de escolas e integrado no seu Plano Anual de Actividades. Os programas para as actividades de enriquecimento curricular foram concebidos, conforme é referido na introdução no citado despacho, considerando “a importância de desenvolvimento das actividades de animação e de apoio às famílias na educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico, para o desenvolvimento das crianças e consequentemente para o sucesso escolar futuro”.

As actividades que incidem nos domínios artísticos, desportivo, científico e tecnológico são entendidas pelo Ministério da Educação como Actividades de Enriquecimento Curricular. São também consideradas actividades com frequência de carácter voluntário que proporcionam a ligação da escola com o meio. São actualmente de oferta pelas escolas com carácter obrigatório o Apoio ao Estudo, o ensino da Língua Inglesa, o ensino da Educação Musical e a actividade Física e Desportiva.

A implementação das AEC's, entretanto reorientadas pelo despacho n.º 12 591/2006, são sustentadas pelo Ministério da Educação, na introdução deste documento, como a necessidade “de adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias e a de garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas”. No entanto, algumas dificuldades se têm colocado na implementação das AEC nas escolas de 1º ciclo. As escolas apontam especialmente a questão da escassez de equipamentos escolares e falta de espaço físico para o decurso normal das mesmas. O 1º ciclo do ensino básico encontra-se em face de uma profunda mudança de reorganização administrativa mas também de plano curricular e qualquer período de mudança cria instabilidade ao nível da gestão de recursos humanos disponíveis, dos espaços físicos e dos horários de funcionamento.

Pela consulta do site oficial do Ministério da Educação, podemos observar que no início do ano lectivo 2005/2006, esta entidade forneceu mais orientações às escolas para que introduzissem alterações no seu funcionamento, com o objectivo de melhorar os resultados escolares e proporcionar a todos os alunos oportunidades de aprendizagem idênticas. Esta foi uma das soluções apontadas pela equipa ministerial para a Educação, em consequência dos diversos estudos nacionais e internacionais que têm dado uma imagem pouco positiva do aproveitamento escolar dos alunos portugueses. A sociedade portuguesa, em geral, e os responsáveis, em particular, questionam continuamente o porquê da continuidade dos fracos resultados escolares, quando a política educativa, segundo os governantes nacionais, tem sido uma prioridade constante e os investimentos em educação aparentam não terem diminuído.

Contudo, os principais destinatários de todas as medidas educativas aplicadas, são muitas vezes meros observadores passivos aos quais se indica “um caminho” sem nunca os questionar. As Actividades de Tempos Livres desapareceram com a implementação das

Actividades de Enriquecimento Curricular e será interessante saber como as crianças viveram a nova realidade da escola, pois consideramos que as actividades que as crianças mais apreciam são aquelas que poderão marcar alguma diferença.

Nesta investigação, onde pretendemos que a voz das crianças seja ouvida, encontramos constantemente a pessoa adulta. Com o poder assumido, a pessoa adulta revela uma capacidade discursiva acomodada às circunstâncias e uma inércia perante os processos de mudança que deixa transparecer uma colagem às realidades já vividas. Para conhecer o sentir das nossas crianças devemos pensar na afirmação de Fernandes e outros (1994) que escreveu:

Se quisermos conhecer as atitudes dos alunos acerca de qualquer assunto, os seus interesses individuais, quem admiram, o que pensam da escola, qual a sua opinião acerca de uma unidade didáctica, a melhor forma de o fazer é perguntar-lhes, oralmente ou por escrito, usando questionários e entrevistas. Estes são os instrumentos básicos dos inquéritos. Ambos permitem a recolha de informação que não pode ser facilmente obtida através de outros meios. (p. 1)

Neste estudo que fundamentámos e cresceu a partir da partilha das crianças, onde são actores envolvidos nas actividades de enriquecimento curricular, assumem os papéis de sujeitos e objectos de pesquisa.

A investigação com recurso à opinião das crianças revela-se como uma oportunidade de estudo que se centra na perspectiva da própria criança. As investigações de questões relacionadas com as crianças, em geral, realizadas pela perspectiva da escola, relacionam-se com o objectivo de compreender a criança como o resultado da educação na escola. É inegável o seu contributo para o conhecimento mas não estuda a criança enquanto categoria geracional ou sob a perspectiva das suas próprias especificidades. Contudo centra a sua atenção ao nível da correcta adequação da educação às crianças. A promoção da criança como participante da sua própria construção do saber e do seu desenvolvimento foi afirmada por Montandon (1997) pela necessidade de “estudar não só o que se faz às crianças, ou saber como é que os adultos as educam, mas também o que é que as crianças fazem com o que lhes é feito” (p. 17).

Montandon (1997) indicou algumas dificuldades no estudo das questões relacionadas com as crianças. Declarou que a criança que existe em cada um de nós, pode afectar a nossa visão relativamente à infância; pensar que a criança é um ser não pensante sem responsabilidades que tem de aprender com o adulto e adaptar-se aos seus projectos e,

também, "ao facto de que estudar as crianças é estudar um grupo culturalmente e socialmente dominado" (Montandon, 1997, p 19).

Montandon defendeu que as crianças devem ser estudadas como um grupo social distinto, exigindo contudo prudência no método a utilizar e na definição de critérios mais selectivos. Diferente do adulto, o discurso infantil é algo novo e, segundo o que Christensen e James (2005) sugeriram, "as crianças são mais fiáveis como testemunhas do que o que se pensava previamente (...)" (p. 106), sugerindo que sobre os assuntos pertinentes para as crianças são elas próprias a melhor fonte de informação e ainda que

(...) conduzir investigações «com» crianças, em vez de sobre elas, necessita de uma consideração maior dos muitos problemas teóricos, metodológicos e éticos que surgem. É necessário considerar, por exemplo, se as metodologias existentes e as posições éticas, maioritariamente perspectivadas para os adultos, são apropriadas quando o participante da investigação é uma criança. (p. 143)

O investigador enfrenta um desafio na gestão das diferenças entre adultos e crianças em termos de investigação pois segundo Christensen e James (2005) "tanto investigadores como investigados são reconhecidos como participantes activos na recolha de dados, necessidade dum reconhecimento dos problemas de poder, controlo e autoridade no processo de investigação" (p. 145). Uma investigação que não reconhece a intervenção das crianças em assuntos do seu interesse impossibilita a participação dos reais interessados nessa investigação que, segundo Christensen e James (2005), não reconhece

(...) a infância como uma variável, cujos contornos são determinados por um conjunto de parâmetros que se referem a uma dada sociedade ou a quaisquer outras macro-unidades, definidas como todas aquelas unidades, cuja maioria das «consequências» afectam uma ou mais sociedades, as suas combinações, ou as suas sub-unidades. (p. 75)

O protagonismo das crianças, através da sua voz, permite que se pronunciem acerca das suas vivências, transmitindo o seu conhecimento relativamente a realidades que os adultos desconhecem. Segundo Christensen e James (2005) "(...) a noção da criança enquanto sujeito (ou objecto) tem vindo a ser substituída pela noção de criança enquanto participante" (p. 23).

Delimitando Objectivos e Questões de Investigação

Com a integração de Portugal na Comunidade Europeia (Janeiro de 1986) geram-se grandes expectativas de mudança, inclusive ao nível da educação. Esta concretizou-se como afirmou Teodoro (2001) pela “emergência do discurso político sobre a prioridade educativa” (p. 13).

Esta é uma postura diferente da registada na primeira metade da década de setenta, que indicava, como principal objectivo traçado pelas políticas educativas, a democratização do ensino. Ainda segundo Teodoro (2001), na segunda metade da década de oitenta, foi valorizada a elevação da formação e da qualificação dos recursos humanos através da adequação do sistema educativo às necessidades de modernização da economia.

Já no final da década de noventa registou-se um esforço de desenvolver uma ampla autonomia escolar ao nível das escolas, que tem sido, no entanto, eliminada pelas sucessivas alterações por parte dos governos que a seguir sucederam. Também a concepção de um currículo por competências aponta para uma visão mais pragmática do conhecimento e uma perspectiva mais utilitarista da escola. Efectivamente, emergiram algumas medidas de controlo curricular e administrativo relativamente a todos os graus de ensino, especialmente no 1º ciclo do ensino básico, aonde os professores podiam gerir o currículo em função do contexto particular dos alunos.

Constituindo as actividades de enriquecimento curricular, integradas no 1º ciclo do ensino básico, um agente considerável para o desenvolvimento integral dos alunos, por serem espaços de construção de conhecimento, valores e atitudes, será de considerar o apoio e a promoção do envolvimento dessas crianças na organização de respostas específicas contextualizadas e o seu acesso aos vários domínios da implementação estrutural e funcional das actividades.

Tendo em conta este conjunto de mudanças no âmbito do ensino básico do 1º ciclo do ensino, adquire sentido o seguinte objectivo geral da investigação:

- Compreender a importância das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo do ensino básico, reflectindo sobre a sua concepção, objectivos e impacto no desenvolvimento da criança.

De modo a corresponder a este objectivo geral, enunciamos dois grupos de objectivos mais específicos, nos quais se inserem as questões orientadoras desta investigação:

- Conceção e organização das actividades de enriquecimento curricular.
 - Que Actividades de Enriquecimento Curricular foram introduzidas na escola?
 - Quais os critérios de escolha das Actividades de Enriquecimento Curricular introduzidas na escola?
 - Como foram as Actividades de Enriquecimento Curricular integradas no Currículo escolar?
- Opinião das crianças sobre as actividades de enriquecimento curricular.
 - Os alunos distinguem as Actividades de Enriquecimento Curricular das restantes actividades curriculares?
 - Quais as Actividades de Enriquecimento Curricular mais apreciadas?
 - A escola considerou a opinião dos alunos quando preparou a implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular?

Pressupostos da Investigação

Os problemas sociais causados pela não ocupação dos tempos livres das crianças constituem um problema pertinente e as actividades de enriquecimento curricular, enquadradas pelo programa “Escola a Tempo Inteiro”, procuraram uma forma sustentada de encaminhar as expectativas sociais que esperam o crescimento integral das crianças para integrarem futuramente uma eficaz cidadania activa. Assim, importa conhecermos claramente, e através da sua própria voz, se as crianças inquiridas nesta investigação fazem o que gostam, se gostam das actividades de enriquecimento curricular, ou se sentem o seu papel como participantes das suas próprias vontades. Complementarmente, tentámos entender como a instituição promove a participação das crianças contribuindo, assim, para o desenvolvimento do seu direito à opinião enquanto cidadãos.

Assim, a investigação proposta assentou no seguinte conjunto de pressupostos:

- O tempo livre era muitas vezes ocupado de forma pouco adequada pelas crianças que não frequentavam actividades de tempos livres. O debate dos problemas criados pelo tempo desocupado na criança pareceu consensual a nível social, da família e institucional.
As propostas de resolução adoptadas para a ocupação dos tempos livres apontaram a solução para as actividades de enriquecimento curricular.
- Com as actividades de enriquecimento curricular corremos o risco da condução das crianças para uma maciça institucionalização durante todo o dia.
- Perante a diversidade de soluções que podem ser adoptadas pelas instituições promotoras e escolares, sentimos a necessidade da organização e funcionamento de uma forma articulada com as crianças, de forma a promover a sua participação activa.

Delimitada a problemática inicial e apresentados os objectivos e as questões de investigação sobre o tema proposto, será exposta seguidamente a abordagem metodológica e o contexto da situação real investigada.

CAPÍTULO 5

ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Se fecharmos a porta a todos os erros a verdade ficará lá fora.

Rabindranath Tagore

Neste capítulo é apresentada a estratégia de investigação escolhida. Será declarada a abordagem metodológica seleccionada, tendo esta privilegiado uma abordagem qualitativa. A investigação foi situada numa situação real de uma escola do 1º ciclo do ensino básico, tendo sido decidido optar por um estudo de caso, numa perspectiva descritiva. A diversidade das fontes de informação foi tida em conta para obtermos uma perspectiva a mais esclarecedora possível sobre as Actividades de Enriquecimento Curricular. A utilização rigorosa de critérios metodológicos foi essencial para assegurarmos a legitimidade e fidelidade dos dados recolhidos que foram organizados, analisados e compilados para a prossecução da sua análise.

Não pretendemos, na investigação desenvolvida, obter somente informações acerca da temática das actividades de enriquecimento curricular. Procuramos, no processo da obtenção de resultados, entender, interpretar e reflectir sobre os mesmos pois, como afirmaram Carr e Kemmis (1988), uma das finalidades da investigação é a sua contribuição para a melhoria das práticas educativas para além da produção de teorias.

Assim, relatamos o caminho traçado e a metodologia empregue, tentando evitar o afastamento do objectivo principal. Como mencionou Lessard-Hebért (1994) “a validade interna de um trabalho é reforçada quando o investigador tem a preocupação de descrever a sua metodologia, a fundamentação das escolhas, a explicitação das suas fontes e dos métodos utilizados” (p. 77-78).

Opções Metodológicas

É a elaboração conceptual, que constitui o núcleo fundamental de onde as estratégias metodológicas de qualquer investigação deverão partir. Segundo Yin (1994), a selecção da metodologia de investigação deve ser valorizada de acordo com as características das questões fundamentais em estudo, com as incertezas dos acontecimentos e ao caso do facto se alterar no instante da investigação. É importante realizar uma caracterização da(s) abordagem(s) utilizadas, considerando o seu valor na decisão dos métodos e, consequentemente, as técnicas utilizadas para a recolha de informações durante a investigação.

Ao apresentarmos e explicitarmos as razões (conceptuais e metodológicas) que foram orientando esta investigação, realçamos o posicionamento na abordagem qualitativa que fomos seguindo. A investigação qualitativa distingue-se por uma descrição que tenta compreender o fenómeno que é investigado e o interesse do investigador é conseguir uma verdade particular do facto. Pode ser utilizada uma metodologia plural que cruza técnicas de diferentes métodos e, segundo Pacheco (1995), “com estratégias interdependentes que se destinam a recolher diferentes perspectivas dos sujeitos sobre o objecto de estudo ou a obter diferentes perspectivas do mesmo fenómeno” (p. 72). A este respeito, advertiu Santos (2003) que “o pluralismo metodológico não deve ser confundido nem com o anarquismo metodológico nem com o ecletismo, porque, ao contrário do primeiro, parte de uma lógica de investigação que prescreve normas para a selecção e utilização dos métodos, e porque, ao contrário do segundo, a mesma lógica de investigação limita a diversidade entre os métodos utilizados e estabelece hierarquias entre eles” (p. 74-75). Ainda, segundo Bell (2004), “nenhuma abordagem depende unicamente de um só método... Algumas abordagens dependem muito do tipo de recolha de dados” (p. 85), enquanto que, para Erickson (1986) o assunto e o propósito da investigação é que decidem a opção metodológica do investigador e não a concordância com este ou aquele paradigma. Assim, a justificação da metodologia empregue neste trabalho e a explicação dos procedimentos da recolha de dados, enquadram-se nas características de uma investigação em educação, onde o investigador se posicionou numa abordagem qualitativa.

Uma maior reciprocidade deve relacionar a investigação com a prática, o saber e o fazer, pois como referiu Benavente (1991) “o desenvolvimento de trabalhos de investigação que

possam fundamentar opções e intervenções profissionais e políticas e possam enriquecer a produção de saber nas Ciências da Educação exige uma relação mais estreita entre investigadores e professores” (p. 70). Ainda, segundo Benavente (1992), as investigações devem procurar “desenvolver-se com base numa recontextualização da dinâmica local assente num paradigma alternativo de pesquisa educacional, em alternativa a um paradigma de pesquisa educacional centrado num contexto nacional cujos resultados teóricos e científicos são tomados como modelos e servem para o planeamento e desenvolvimento das políticas do sistema educativo. (... responder à diversidade de interrogações e de pedidos sociais que são formulados à investigação em educação” (p. 27).

A opção por uma abordagem qualitativa e por uma estratégia de estudo de caso serão, em seguida, explicitadas e justificadas.

Abordagem Qualitativa

O estudo de caso é um exemplo de pesquisa qualitativa, utilizado em muitos domínios da investigação, que tem gradualmente adquirido maior acolhimento no campo da investigação em educação, apresentando-se como sendo uma estratégia para executar uma investigação consistente. A estratégia do estudo de caso contribui, em muitas situações, para a compreensão de factos sociais mais ou menos complexos que podem ser conduzidos para um de três propósitos básicos: explorar, explicar, ou como nesta investigação, descrever, adoptando Bogdan e Bilken (1994) que sublinharam a importância do enfoque na análise dos processos em vez dos resultados.

Optámos por um “Estudo de Caso” porque o “como” e/ou o “por que” são as principais questões colocadas (Yin, 1994), e a origem dos acontecimentos insere-se num contexto da vida real. Aplicámos as perguntas mais simples através da definição do alvo para o estudo de caso, determinando os dados mais relevantes para recolha e qual a forma de tratamento a dar aos dados recolhidos. O estudo de caso é uma forma de pesquisa que estuda algo restrito de forma aprofundada, como uma pessoa, uma instituição, um sistema educativo ou, como no caso presente, um programa de actividades de enriquecimento curricular. Debruçado sobre situações específicas e particulares pretende encontrar o mais característico e básico das diversas situações, caracterizando-se como uma estratégia de

investigação com um vasto carácter descritivo (Merriam, 1998). Um estudo de caso, para além de conter um vasto carácter descritivo, pode ainda adquirir uma capacidade de análise de forma a inquirir as situações e comparar com outras já exploradas (Ponte, 2006). As particularidades, relacionadas com o estudo de caso, superam as características comuns das pesquisas de carácter qualitativo, podendo criar novas teorias e questões para investigações futuras.

Os estudos de caso são trabalhos de investigação, principalmente exploratórios, utilizados para conseguir informações prévias sobre a matéria de interesse para estudo. O propósito do estudo de caso é principalmente descrever o caso, sendo por isso substancialmente descritivo mas também analítico na problematização do assunto e na possibilidade que oferece para construção de novas teorias em confronto com as anteriores.

Apesar do propósito de uma investigação de cariz qualitativo tentar entender melhor os problemas propostos, esta investigação aceita a sua inerente limitação e não procura generalizar os resultados obtidos. Ao invés, preocupa-se com a compreensão mais profunda do problema.

Na realidade, numa investigação de cariz qualitativo, sendo o investigador o “instrumento” para a recolha de dados, depende da sua integridade, conhecimento e sensibilidade a qualidade desses dados (validade e fiabilidade). Sem rigor a investigação “não tem valor, torna-se ficção e perde a sua utilidade” (Morse, Barrett, Mayan, Olson, & Spiers, 2002, p. 2). Neste entendimento, o conceito de validade deve ser sinónimo de rigor qualquer que seja a abordagem - quantitativa ou qualitativa. No entanto, os estudos de caso encontram bastantes críticos que argumentam contra a sua fiabilidade, alegando possíveis interferências do investigador, excessivo tempo de desenvolvimento, falta de rigor e poucas bases que proporcionem generalizações para outras situações. A estas críticas surgem respostas em defesa da aplicação do estudo de caso como as formas de demonstrar a confiabilidade e a validade do estudo, tendo referido Creswell (1994) que “o Estudo de Caso é a exploração de um “sistema limitado”, no tempo e em profundidade, através de uma recolha de dados profunda envolvendo fontes múltiplas de informação ricas no contexto” (p.61). A confiabilidade alude à possibilidade de repetir as operações de recolha e análise de dados e obter resultados análogos e refere, especialmente, os instrumentos utilizados e como são analisados os dados recolhidos. A validade relaciona-se com a exactidão dos resultados obtidos em relação ao modelo de estudo geral que impõe a fundamentação dos

conceitos fundamentais, assim como a determinação da recolha dos dados, dos instrumentos de recolha dos dados e da interpretação e análise dos dados recolhidos.

A recolha de dados deriva da acção do investigador enquanto “sujeito instrumento” da própria investigação e dos métodos utilizados (como os inquéritos, as entrevistas, a análise de conteúdo, etc.). Este paradigma pode apresentar, assim, problemas relacionados com a possível dispersão, ausência ou falta de objectividade que está correlacionada com a experiência, as crenças e os interesses do investigador.

A implementação de carácter obrigatório das actividades de enriquecimento curricular por todas as escolas básicas do 1º ciclo poderá permitir uma generalização deste caso, com as condicionantes próprias das abordagens qualitativas (Bogdan & Biklen, 1994). Contudo, como referiu Eisner (1998) a escolha de um certo contexto para análise pode oferecer benefícios para o entendimento de outros ao constatar-se situações e características semelhantes que possam possibilitar uma generalização dessa informação.

Tencionámos acautelar, com a metodologia empregue, a fiabilidade das análises efectuadas na utilização de técnicas de consulta documental e inquéritos por questionário e entrevista. Esta variedade de manancial de informação permitiu-nos uma recolha de dados mais abrangente, que foram tratados metodicamente de forma a manter a sua validade e credibilidade. Nunca descurámos a realidade e o respeito por um tratamento objectivo e rigoroso dos dados recolhidos sobre o caso, que orientou esta tarefa, no sentido de preservar a sua validade e fidelidade.

Procedimentos para a Recolha de Informação

A metodologia de qualquer investigação deve ser decidida com apoio nas questões que se tencionam investigar, na medida em que são estas que estabelecem o quadro teórico conceptual e, portanto, a metodologia a seguir.

Foram tomadas opções que consideraram, em relação à organização do trabalho empírico, os objectivos propostos para a investigação e também as acções fundamentais para precaver a objectividade e o rigor na recolha de dados. Assim, para obtermos uma ampla perspectiva da opinião das crianças sobre as actividades de enriquecimento curricular, procurámos obter

informações de diversas procedências com procedimentos adequados, de maneira a garantir as fundamentais fidelidade e validade. Apesar de seguirmos critérios metodológicos adequados e procurarmos considerar vários indícios, é adequado realçar que as análises de cariz qualitativo estão embebidas de alguma subjectividade que é necessário ter em consideração.

Nesta investigação procurámos escutar as palavras daqueles que considerámos serem mais significativos para a compreensão das actividades de enriquecimentos curricular: os alunos, os professores titulares e encarregados de educação. Estes diferentes sujeitos possibilitaram a hipótese de escutar diferentes/iguais perspectivas sobre uma mesma problemática.

De maneira a organizar a recolha de dados utilizámos um conjunto de técnicas, que serão apresentadas adiante, e relatamos as escolhas e o procedimento para a recolha, registo e análise dos dados.

Uma teoria bem fundamentada de apoio à enunciação das diferentes questões e da construção dos instrumentos para a recolha de dados e análise dos dados recolhidos deve orientar um estudo de caso. O estudo de caso necessita de uma teoria de suporte orientadora que possibilite responder a diferentes questões tais como: O que se deve observar, que questões se devem colocar, que dados se devem recolher, etc. O principal responsável, no caso das abordagens de cariz qualitativo, é o investigador pois nele recai o comprometimento de escolher os procedimentos mais apropriados para a recolha das informações consideradas importantes para os objectivos da investigação.

No estudo de caso, o procedimento de recolha de dados recorre a diversas técnicas inerentes à investigação qualitativa, designadamente a consulta documental, o questionário e entrevista. Segundo Brunheira (2000) a aplicação de distintos instrumentos estabelece um modo de obtenção de dados de diversos tipos, os quais possibilitam o cruzamento de informação. Assim, foram utilizadas diferentes fontes de informação ou dados que possibilitaram a garantia de diferentes perspectivas dos vários intervenientes na investigação, assim como conseguiram diferentes dimensões do mesmo acontecimento, assegurando assim condições, durante a respectiva fase de análise, para a triangulação de dados (Denzin, 1970). Segundo Yin (1994), a utilização de diversas origens de dados na estruturação de um estudo de caso, permite apreciar um conjunto mais variado de pontos de análise e ao mesmo tempo permite consolidar o mesmo acontecimento.

Para este trabalho de investigação foi adoptada como técnica de recolha de dados a consulta documental, a utilização de questionários e entrevistas, porque apesar de os inquéritos constituírem procedimentos frequentemente utilizados em abordagens quantitativas, Bell (2004) afirmou que “um estudo que recorre a inquéritos pode também possuir características qualitativas” (p. 85). Existe até, como Goldstein (1978), quem defenda que um trabalho qualitativo é precedido de um trabalho quantitativo.

A investigação principiou com a consulta e análise de documentos oficiais do agrupamento de escolas e da escola como o Regulamento Interno (RI), o Projecto Educativo de Escola (PEE), o Projecto Curricular de Escola (PCE) e o Plano Anual de Actividades (PAA), assim como de legislação e documentos ministeriais emanados pelo Ministério da Educação (Decretos-Lei, Despachos e Circulares) porque estes documentos escritos são normalmente utilizados como complemento para a preparação de outros. Apresentando a documentação oficial uma vincada orientação na política educativa, referiu Ozga (2000) a este respeito que “a leitura de textos políticos é (...), uma técnica de investigação ainda pouco desenvolvida, e uma técnica que deveria ser mais usada” (p. 188), pois ao consultar esses documentos podemos descobrir sinais para a investigação em curso. Nesta investigação a consulta documental revelou-se fundamental pois a mesma auxiliou a melhor compreensão do contexto das actividades de enriquecimento curricular.

Em seguida, apresentamos os questionários e as entrevistas enquanto instrumentos utilizados para a recolha dos dados.

O questionário justificou-se como forma de recolha de dados na medida em que, e de acordo com Bell (2004) “os inquéritos constituem uma forma rápida e relativamente barata de recolher um determinado tipo de informação” (p. 118) e acerca “do que acontece no momento” (Cohen & Manion, 1989). A intenção da produção, entrega e recolha dos questionários ligou-se com a possibilidade da análise dos dados obtidos pois pretendemos conferir a opinião dos alunos sobre as actividades de enriquecimento curricular e a sua implementação na escola.

O questionário, apresentado em anexo (Anexo A), foi aplicado aos alunos das duas turmas do 4º ano do ensino básico a funcionar na escola. Teve como objectivo principal conhecer a apreciação que os alunos fazem das actividades de enriquecimento curricular implementadas pela escola e saber se os alunos são questionados pela escola ou se

participam na escolha das actividades implementadas. Desta forma, pretendemos, com o referido questionário, diagnosticar a disposição com que os alunos frequentam as actividades de enriquecimento curricular, as actividades que mais interesse lhes despertam e, ainda, se a sua opinião é pedida quando a escola decide quais as actividades de enriquecimento curricular a implementar.

O questionário disponibilizado, começa por introduzir os seus objectivos e a razão da sua aplicação. Apresenta-se estruturado em quatro partes e começa com perguntas de identificação e caracterização. A estrutura apresenta-se em quatro grupos, formados por um conjunto de questões de resposta fechada dispostas e numeradas de forma sequencial e organizadas em blocos lógicos de temas.

Assim, pretendemos conhecer os seguintes indicadores:

- 1º - Caracterização da/o aluna/o
- 2º - Sentimentos em relação à escola
- 3º - Actividades de enriquecimento curricular
- 4º - Importância dos trabalhos de casa

O questionário integra perguntas de identificação, caracterização e informação.

Primeira Parte - “Caracterização da/o aluna/o”

O questionário começa por efectuar perguntas de identificação, que visam identificarem a/o aluna/o (sexo, idade, número de irmãos, número de co-habitantes, tipologia da habitação e usufruto de quarto individual).

Segunda Parte - “Sentimentos em relação à escola”

Perguntas que visam identificar a escola de forma a conseguir traçar o perfil da sua tipologia, dos seus usos, grau de importância atribuída enquanto espaço de comunicação e interacção e factor da promoção da participação dos alunos.

Terceira Parte - “Actividades de enriquecimento curricular”

Perguntas que visam identificar as actividades de enriquecimento curricular (identificação, participação, escolha e avaliação) de forma a conseguir traçar o perfil das diferentes

actividades de enriquecimento curricular, grau de importância enquanto espaço de enriquecimento do currículo, possibilidade de escolha, participação interventiva, avaliação dos alunos, avaliação dos encarregados de educação.

Quarta Parte - “Importância dos trabalhos de casa”

Perguntas que visam conhecer o papel dos trabalhos de casa (importância e intervenção da escola nas actividades de “apoio ao estudo” e dos encarregados de educação) de forma a conseguir traçar o perfil da importância dada a essa tarefa, grau de importância enquanto actividade de consolidação de conhecimentos.

O inquérito foi pensado de forma a permitir que a recolha dos dados possibilitasse avaliar diferentes dimensões, tais como:

- As actividades de enriquecimento curricular existentes na escola;
- A participação dos alunos nas actividades de enriquecimento curricular;
- Opinião dos alunos sobre a sua participação nas actividades de enriquecimento curricular;
- Papel dos trabalhos de casa realizados na escola;

Devido à reduzida dimensão da população, o questionário foi destinado a todos os alunos das duas turmas do 4º ano abrangendo assim toda esta população. Deste modo foram minimizados os erros de amostragem que costumam acontecer quando os questionários são aplicados em amostras e não sobre a população que se quer estudar (Moreira, 2004).

A concepção do questionário passou pelas seguintes etapas:

1ª Etapa – Estudo exploratório – Através de uma consulta documental inicial, foram adiantadas sugestões para questões que posteriormente guiaram este estudo e forneceram uma primeira representação sobre as actividades de enriquecimento curricular, em especial a sua organização e implementação na escola do 1º ciclo do ensino básico.

Elaborou-se um primeiro rascunho a partir do grupo de questões obtidas, de forma a conseguir encontrar os indicadores, enunciados anteriormente, a utilizar no questionário de resposta fechada, passível de análise quantitativa.

2ª Etapa – Planeamento – Foram preparadas as diferentes etapas de elaboração do questionário propostas por Bell (2004): reflectir e considerar os objectivos do inquérito,

aferir e definir sobre o carácter e tipo de questões a empregar, considerar qual o grupo de amostra e o universo alargado dos inquiridos e decidir sobre o modo como os questionários serão distribuídos, assim como os tempos de entrega/devolução.

3ª Etapa – Pré-teste – Elaboração do questionário que foi mostrado a cinco alunos do 4º ano do ensino básico. Presencialmente, os alunos preencheram o questionário e foram relatando as interpretações que iam atribuindo a cada uma das perguntas do formulário. Resultou deste procedimento uma reformulação do inquérito levando à exclusão ou inclusão de algumas questões e à reformulação de outras consideradas menos esclarecedoras.

Este sistema, assente no contacto pessoal, permitiu uma interacção momentânea e eficaz com os inquiridos que possibilitou esclarecer algumas situações e a auscultação de sugestões ao questionário e uma rápida e eficaz recolha dos mesmos (Bell, 2004). Preocupámo-nos em utilizar uma linguagem compreensível, tentando assegurar desta forma que todos os alunos interpretassem correctamente o que se pretendia com cada questão. Assim, procedemos a algumas reformulações de vocabulário empregue em algumas questões para uma melhor adaptação ao grupo etário. Foi pretendido testar se todas as questões eram entendidas da mesma maneira pelos diferentes inquiridos e se era esse o entendimento pretendido. Testámos se as questões fechadas tinham todas as respostas possíveis, se as perguntas eram desadequadas aos objectivos pretendidos, se falhava alguma questão pertinente e se o questionário era demasiado longo para os elementos desta faixa etária.

Executámos também algumas adaptações textuais por se considerar serem mais adequadas e correctas para o entendimento do grupo de inquiridos, algumas questões foram suprimidas ou aglutinadas e o número de questões foi considerado o suficiente (Moreira, 2004).

4ª Etapa – Questionário Organizado – Entrega e posterior recolha dos questionários, na última semana de aulas do ano lectivo, junto das duas professoras titulares das turmas do 4º ano do 1º ciclo do ensino básico a funcionarem na escola básica estudada.

Ao desenrolar estas quatro etapas, pretendemos que o inquérito esclareça, pelo menos parcialmente, os “problemas colocados pelo investigador” (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 172).

Para averiguarmos o interesse que os alunos manifestavam pelas actividades de enriquecimento curricular, tivemos em conta um total de 47 alunos da escola, provenientes de ambas as turmas do 4º ano. Todos esses alunos participaram das áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória e o questionário foi entregue às professoras titulares responsáveis pela turma, dando uma explicação do que se pretendia. Os referidos questionários foram, posteriormente, aplicados em ambiente de sala de aula onde os alunos, com melhor capacidade de concentração, puderam responder e depois de respondidos, a respectiva professora titular de turma procedeu à sua recolha.

Para complementarmos esta investigação, utilizámos a entrevista, por possibilitar a aquisição de dados considerados muito relevantes para a análise da temática. Entendemos a aplicação de entrevistas como bastante importante para o estudo de caso, pois entre as informações delas obtidas o investigador pode compreender a forma como os entrevistados avaliam as suas experiências já que, segundo Bogdan e Biklen (1994), ela “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134). As entrevistas tiveram como utilidade principal desvendar alguns aspectos da temática estudada, em que o investigador não teria naturalmente previsto sozinho e, deste modo, completar os caminhos de trabalho sugeridos pelo estudo teórico realizado (Quivy & Campenhoudt, 2003) ou pelo levantamento de dados realizado.

Assim, foi elaborado um guião de entrevista às professoras titulares das turmas, apresentado em anexo (Anexo B), cujas perguntas foram organizadas de forma a focarem, essencialmente, a caracterização dos sujeitos intervenientes, a caracterização/função das actividades de enriquecimento curricular, a natureza destas actividades e o planeamento das mesmas. Foram colocadas perguntas às professoras titulares das turmas, enquanto sujeitos participantes neste processo, consideradas relevantes no seu contributo para o estudo da opinião dos alunos, atendendo ao facto de que são eles os actores principais em todo este processo. O questionamento dos professores titulares visou, essencialmente, fazer sobressair o papel do aluno, quase sempre, tão desconhecido e calado, possibilitando indicar percursos a que nem sempre somos sensíveis (Ludke & André, 1986). Uma das vertentes desta investigação é a perspectiva das professoras titulares de turma, sobre as actividades de enriquecimento curricular, a qual será fundamentalmente entendida a partir do seu discurso.

Nesta investigação foi utilizado o recurso a entrevistas semi estruturadas dado que a condução da entrevista com suporte num guião de perguntas pré elaborado permitiu afastar procedimentos inseguros que poderiam provocar o esquecimento de aspectos fundamentais. Na terminologia de Bell (2004) a entrevista semi estruturada é uma “entrevista guiada ou focalizada” (p. 141) com uma síntese de temas indispensáveis para serem esclarecidos e que estão determinados num guião orientador que pode ser sujeito a alterações. Inicialmente foi previsto uma entrevista a cada professora titular de turma com o objectivo de conhecer melhor alguns aspectos relacionados com as anteriores actividades de tempos livres e as actuais actividades de enriquecimento curricular participadas pelos alunos. Com estas duas entrevistas pretendeu-se obter informações que desta forma foram consideradas suficientes.

Como suporte para a elaboração do guião da entrevista esteve a análise de alguma legislação e documentos internos do agrupamento de escolas e da escola como o Regulamento Interno, o Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Escola e o Plano Anual de Actividades, assim como a análise realizada aos dados recolhidos através dos questionários respondidos pelos alunos.

As questões enunciadas referem-se a situações e temas que resultaram da análise dos resultados do questionário aos alunos e que careciam de ser abordados por outra perspectiva. Estando dirigidas a situações específicas desta investigação, foram escritas de modo suficientemente claro para possibilitarem um bom entendimento do pretendido e a consequente manifestação dos entendimentos individuais sobre o assunto em estudo.

Para obtermos a opinião das professoras titulares de turma procedemos a entrevistas individuais, que foram previamente preparadas e agendadas, de acordo com a disponibilidade de ambas. Na escolha dos entrevistados foi tido o cuidado de confirmar a participação das professoras que garantem a titularidade das turmas observadas do 1º ciclo do ensino básico sendo a participação de cada uma das professoras antecedida de conversa informal que possibilitou saber da sua disponibilidade para participar na entrevista. Tendo sido explicado o objectivo do trabalho de investigação e qual o contributo das informações a recolher com as entrevistas, garantimos um consentimento esclarecido. As entrevistas decorreram sem perturbações, uma na sala de aula da primeira professora entrevistada e a outra no domicílio da segunda professora entrevistada. No começo das entrevistas e cumprindo as indicações feitas por Erickson (1986), foram explicadas os propósitos da

investigação, os temas que seriam referidos durante o decorrer da entrevista e acautelada a confidencialidade das respostas.

As entrevistas às professoras foram registadas em sistema áudio, com a permissão das entrevistadas, e transcritas posteriormente. As entrevistas revelaram-se muito importantes na aquisição de dados de cariz qualitativo, complementares aos conseguidos através dos questionários, porque segundo Quivy e Campenhoudt (2003) ao querer-se fazer “a análise de um problema específico” pretendia-se chegar ao “sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados” (p. 193).

Com a realização destas entrevistas procurou-se essencialmente esclarecimentos sobre:

- caracterização dos intervenientes nas actividades de enriquecimento curricular
- caracterização/função das actividades de enriquecimento curricular
- natureza das actividades de enriquecimento curricular
- planeamento das actividades de enriquecimento curricular

Na condução das entrevistas foi acatada a orientação de Bogdan e Biklen (1994) de seguir uma atitude semi-directiva, possibilitando assim fazer entrevistas que, ainda que relativamente abertas, se centralizassem em determinados temas, orientadas por questões gerais. Tendo em conta os registos escritos feitos a partir das entrevistas realizadas às professoras titulares de turma foi ainda elaborada uma grelha de análise de conteúdo, procedendo-se a uma análise qualitativa, cujos resultados serão considerados complementares na análise dos resultados dos questionários aos alunos.

Procedimento de Análise de Dados

No que respeita às técnicas empregues para a análise dos dados obtidos nos questionários aos alunos e nas entrevistas às professoras titulares de turma, foram tidas em atenção as referências teóricas no decurso desta análise de dados para fundamentar os objectivos propostos para esta investigação. Assim, como previamente já descrito, o inquérito foi aplicado a todos os alunos do 4º ano do ensino básico da escola estudada, tendo respondido quarenta e sete alunos, o que corresponde ao universo da população estudada, e

entrevistadas as duas professoras titulares dos alunos questionados (Bryman & Cramer, 1992).

Pela descrição de Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994), o modelo interactivo, defendido por Miles e Huberman (1984), indica a divisão da análise de dados em três componentes, nomeadamente na redução de dados, a sua apresentação e a interpretação/verificação das conclusões. A redução inicia-se desde logo na tomada de decisões como na formulação do problema durante a montagem do projecto para estudo, no processo de recolha de dados e na escolha de informações significativas. Procedeu-se assim desta forma a uma escolha, concentração, simplificação e transformação das informações compiladas. A apresentação da informação compilada foi feita de forma a organizar o conhecimento e atitudes transmitidas e recolhidas, pois serviu para sustentar as conclusões a serem retiradas tendo-se uma atenção particular à perspectiva dos alunos e das professoras titulares de turma.

Foi utilizado o recurso a tecnologias de informação e comunicação que possibilitou um procedimento mais rápido para o tratamento dos resultados dos questionários e que ajudou a prevenir possíveis erros. Os dados recolhidos constituíram matéria para tratamento estatístico com recurso das aplicações informáticas Excel e Spss (Statistical Package for the Social Science), que permitiu diversos balanços e estimativas obtidas em listas com a sucessão das respostas de cada aluno. Os resultados alcançados pelas técnicas utilizadas não causaram dificuldades na sua interpretação pois o questionário foi concebido e traçado em razão de objectivos específicos pré determinados.

A consulta de documentos de escola e os oficiais, a realização do questionário aos alunos, as entrevistas às professoras titulares de turma, assim como o posterior acesso a um questionário elaborado pela sede do agrupamento de escolas para os encarregados de educação responderem conjuntamente com o aluno, decorreram sucessivamente.

Indicadores de Rigor Científico

O conceito de triangulação, enquanto técnica de validade qualitativa, acompanhou o trabalho de investigação com a utilização de uma variedade de técnicas de recolha de dados. A triangulação como método foi desenvolvida por Denzin (1970):

I conclude that no single method will ever meet the requirements of interaction theory... Because each method reveals different aspects of empirical reality, multiple methods of observation must be employed. This is termed triangulation. I now offer as a final methodological rule the principle that multiple methods should be used in every investigation, since no method is ever free of rival causal factors (and thus leads to completely sound causal propositions), can ever completely satisfy the demands of interaction theory. (p. 25).

Segundo Erasmie e Lima (1989) as várias possibilidades das ciências sociais validarem a concepção e a construção dos objectos em análise, em relação ao contexto real, demanda um conhecimento sustentado das situações para ajudar a encontrar a solução.

Somente o conhecimento aprofundado dos sistemas e métodos relacionados com o ensino poderão auxiliar a fundamentar qualquer decisão educacional. Tal facto impõe a quem investiga um profundo conhecimento de aplicação de técnicas que possibilitem aplicar e desenvolver uma investigação. De forma a visionarmos de forma abrangente a investigação, foi necessária a recolha de dados que ajudaram a responder às questões colocadas inicialmente e posterior junção dos diferentes fragmentos dessa informação.

Para reforçar a credibilidade e a validade da investigação realizamos, de acordo com Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) uma “documentação sistemática dos procedimentos utilizados” (p. 78) que descrevemos em seguida.

Considerações sobre a Dimensão Ética do Estudo

Ao elaborar este estudo, não se pode esquecer a dimensão ética da acção desta investigação. Nos diferentes estudos colocam-se sempre questões de ordem ética, podendo estas questões revestir-se de diferentes contornos.

Os intervenientes envolvidos e sobre os quais recaiu a recolha de dados do estudo deram, seguindo as orientações de Fontana e Frey (1994) e Punch (1994), o seu consentimento informado e a recolha de dados, e os respectivos registos áudio, foram feitas com o conhecimento do entrevistado. Foi considerado que os participantes não sofriam qualquer tipo de consequências por se terem mostrado disponíveis em participar na investigação. Uma das soluções utilizadas para minimizar este risco foi a garantia do anonimato. Também esclarecemos as pessoas envolvidas acerca da relevância da sua participação nesta investigação para, de acordo com Lessard-Hébert e outros (1994), assegurar a “pertinência

profissional” que solicita a utilização dos diferentes participantes envolvidos no fenómeno investigado, neste caso alunos, professores e encarregados de educação.

Como algumas conclusões poderiam abalar as convicções dos colaboradores, estes foram informados de como se desenvolveria o estudo, contribuindo assim de forma significativa na relação de confiança com os participantes durante os questionários e as entrevistas, facto que ofereceu maior validade aos dados recolhidos para análise. A investigação procurou entender e compreender o significado dos acontecimentos. No que concerne à atitude ética do investigador, considerámos Fontana e Frey (1994) ao “desenvolver uma responsabilidade moral e bom senso para com os sujeitos do estudo em primeiro lugar, com o próprio estudo em segundo, e só por último, com nós próprios” (p. 372).

Como apresentado adiante, sendo esta investigação enquadrada especialmente pelas características das pesquisas qualitativas, pela contextualização das análises e interpretações realizadas a partir da recolha dos dados, a mesma fica limitada em relação a possibilidade da generalização dos seus resultados. As conclusões procuram fundamentalmente ampliar as perspectivas sobre as actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico, reflectindo sobre as formas e processos de participação dos seus intervenientes, tentando contribuir para que os processos de desenvolvimento e participação efectiva dos alunos sejam considerados em contexto escolar.

Após termos efectuado uma apresentação da abordagem metodológica e do contexto da situação real investigada, iremos seguidamente contextualizar empiricamente o objecto de estudo, enquadrar as actividades de enriquecimento curricular e caracterizar os sujeitos abrangidos pela investigação.

CAPÍTULO 6

CONTEXTO EMPÍRICO

Problema de investigação é sinónimo de propósito ou objecto de estudo.

Cardona Moltó (2002, p. 68)

Neste capítulo efectuámos uma contextualização empírica do objecto em estudo, em relação à temática proposta, apresentando a escola de 1º ciclo do ensino básico, justificando a escolha efectuada, assim como um enquadramento das Actividades de Enriquecimento Curricular no tempo escolar e a caracterização dos sujeitos envolvidos que possibilitaram a recolha de dados efectuada.

Caracterização do Contexto

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

A escola pertence ao concelho de Almada, distrito de Setúbal, estando o município integrado na área metropolitana de Lisboa. Este concelho, com uma tipologia clássica do tipo dormitório, o seu crescente desenvolvimento tem vindo a provocar-lhe características próprias e os seus residentes trabalham maioritariamente na capital.

A investigação decorreu no contexto de uma escola básica do 1º ciclo do ensino básico que, relativamente à intenção desta investigação, pareceu ser um bom exemplo para atingir os objectivos inicialmente propostos e um objecto de investigação que se adequava a um estudo de caso. A pretensão não é generalizar os resultados deste estudo mas apenas contribuir para a construção de outras consciências sobre a compreensão da importância das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo do ensino básico, reflectindo sobre

a sua concepção, objectivos e impacto no desenvolvimento da criança. Estas foram as razões que essencialmente levaram a este trabalho.

Num estudo de caso, segundo Bogdan e Biklen (1994), “normalmente, o investigador escolherá uma organização, como a escola, e irá concentrar-se num aspecto particular desta” (p. 91). A escolha de um determinado foco, seja ele um local na escola, um grupo em particular, ou qualquer outro aspecto, é sempre um acto artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado. Para o desenvolvimento desta investigação, escolhemos intencionalmente uma escola que, apesar de ser pública, reveste-se de algumas particularidades que a distinguem, no conjunto das restantes escolas da mesma rede, pelas suas condições. Efectuámos uma caracterização da escola com base na observação realizada aos diferentes espaços físicos, com consulta de dados disponíveis no site oficial da instituição e ainda com base em alguns folhetos informativos.

A escola situa-se em terreno de uma instituição particular e está integrada num espaço próprio reservado para esse efeito. No espaço físico existem três edifícios dedicados em exclusivo ao 1º ciclo, sendo que um é partilhado com as salas do pré-escolar. São construções de raiz, com capacidade para receber 240 alunos, em 11 salas de aula do 1º ciclo. Dois edifícios são térreos e dois edifícios com 1º piso, amplos, com muita luz natural. Observam-se, também, algumas barreiras arquitectónicas – ainda não totalmente preparados para receber pessoas com dificuldade de locomoção. Todas as salas de aula têm mais de 45 m², algumas com acesso directo ao exterior e outras com acesso condicionado ao exterior. Em frente às salas existem pátios privados e todas as instalações são circundadas por espaços destinados ao recreio das crianças. A Escola também usufrui de outros recursos da instituição particular, tais como duas salas equipadas para actividades musicais, um pavilhão desportivo destinado às actividades físico-motoras, campo de jogos, piscinas, cantina e centro médico. Os alunos desta escola são directamente apoiados, pela instituição particular, em material escolar e nas respectivas actividades de enriquecimento curricular.

O ensino ministrado aos diversos anos do 1º ciclo de escolaridade é da responsabilidade do Ministério da Educação, tendo a instituição particular assumido a promoção das actividades de enriquecimento curricular. Cumprindo com o despacho n.º 14460/2008 do Ministério da Educação, os agrupamentos de escolas devem planificar as actividades de enriquecimento curricular em parceria com a entidade promotora que pode ser uma das seguintes

entidades: Autarquias locais, associações de pais e de encarregados de educação, instituições particulares de solidariedade social (IPSS) ou os próprios agrupamentos de escolas.

Esta instituição particular ainda assegura o serviço de prolongamento do horário aos alunos do 1º ciclo, que garante a permanência das crianças no espaço escolar antes das 9.00 horas e para além do horário das 17.30 horas. A referência que esta escola possui é a de ser pioneira em construir e implantar o conceito de escola básica integrada desde que foi implantada. A instituição particular, através dos seus serviços de apoio sócio-educativo, apresenta as seguintes valências em funcionamento normal: Creche, Jardim de Infância, ATL, prolongamentos de horário e é promotor responsável pelas Actividades de Enriquecimento Curricular.

Esta investigação considerou esta escola do 1º ciclo do ensino básico como unidade de estudo de caso, sendo o campo empírico constituído pelas actividades de enriquecimento curricular que ocorrem nos dias úteis, em horário entre as 15.45 horas e as 17.30 horas. A escolha em particular desta escola resultou do facto desta instituição já ter proposto, anteriormente, para os alunos do ensino básico, actividades de tempos livres em moldes idênticos aos das actuais actividades de enriquecimento curricular. Diferente de outras escolas públicas da mesma rede, esta já oferecia a possibilidade das crianças desenvolverem actividades, mediante o pagamento individual a um professor contratado para o efeito. As actividades de Educação Musical e Educação Física eram desenvolvidas no âmbito da carga curricular escolar. A realização dos trabalhos de casa (TPC) era minimamente garantida e supervisionada pelas monitoras responsáveis pelas actividades de tempos livres.

A estrutura da escola estudada encontra-se organizada para trabalhar com as crianças e parece responder, devidamente articulada com a entidade promotora, às suas especificidades. No seu plano anual de actividades está inserido o planeamento das actividades de enriquecimento curricular para todos os alunos da escola, assim como a respectiva gestão horária e espaços físicos a serem ocupados. Os espaços físicos, tanto interiores como exteriores, assim como os equipamentos, são adequados, proporcionando assim condições para o desenvolvimento adequado das actividades de enriquecimento curricular. Aos alunos do 1º ciclo do ensino básico é facultado pela entidade promotora, proprietária do espaço onde se implanta a escola, o acesso ao pavilhão da música, ao pavilhão desportivo, no tempo mais quente às piscinas e durante todo o ano ao espaço físico

exterior onde se encontram dois parques infantis, para além do extenso espaço da mata. O generoso número de equipamentos constitui assim uma facilidade no âmbito da implementação das políticas educativas e actividades de enriquecimento curricular dentro do contexto escolar.

Um conjunto de dados inesperados veio enriquecer esta investigação. A sede do agrupamento de escolas, no final do ano lectivo, entregou aos encarregados de educação um inquérito para ser preenchido, em conjunto com o aluno, para avaliação do trabalho desenvolvido no ano lectivo, nas áreas de enriquecimento curricular, tendo em vista a melhoria dos processos de trabalho. Pareceu-nos pertinente utilizar também alguns destes dados nesta investigação. Assim, foi solicitado, aos encarregados de educação, o acesso às respostas dadas, com a devida explicação da sua finalidade, recolhendo-se um total de 37 inquéritos respondidos.

Caracterização dos Inquiridos

Constituíram a população discente desta investigação, os quarenta e sete alunos do 4º ano do 1º ciclo do ensino básico. Assim, o público-alvo desta investigação foram as crianças que frequentaram o 1º ciclo do ensino básico e foi complementado com a auscultação feita às professoras titulares de turma e ainda a alguns encarregados de educação.

Não podemos esquecer a especificidade dos sujeitos inquiridos nesta investigação, quanto ao seu número, à sua idade e à sua dimensão enquanto sujeitos do estudo. Houve a preocupação de que o grupo de crianças conseguisse responder ao desafio de preencher um questionário, tendo-se a preocupação de colocar questões que fossem por elas facilmente compreendidas. Optámos por alunos finalistas do 1º ciclo do ensino básico delimitando assim a faixa etária entre os 9 e os 10 anos de idade das crianças que frequentavam o 4º ano e foi neste enquadramento que procurámos conhecer a opinião das crianças sobre um assunto que as envolve directamente.

Em relação à dimensão do grupo dos sujeitos em estudo, defendeu Gonçalves (1998) que esta deve ser determinada à medida do projecto. Nesta situação em concreto, o projecto limitou-se a uma escola do 1º ciclo do ensino básico e daí a amostra de crianças no propósito

desta investigação englobar somente os alunos do 4º ano de escolaridade do ensino obrigatório, constituído por 47 alunos repartidos por duas turmas.

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

Todos os alunos têm idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Foram inquiridos com 9 anos 47% dos alunos e com 10 anos 53% dos alunos, sendo a constituição de ambas as turmas muito equilibradas em relação ao género.

O nível de ensino é o 4º ano do 1º ciclo do ensino básico (final de ciclo) e frequentavam as actividades de enriquecimento curricular 96% dos alunos.

Para além de serem inquiridos nesta investigação os alunos que constituem as duas turmas do 4º ano do ensino básico, também o foram alguns encarregados de educação dos alunos dessas duas turmas e as duas professoras titulares, respectivamente responsáveis pelas turmas.

Constituíram a população docente desta investigação as duas professoras titulares das turmas do 4º ano do 1º ciclo do ensino básico. No caso das duas professoras titulares de turma entrevistadas, a escolha foi intencional de acordo com o seu grau de envolvimento com o grupo das crianças inquiridas. Eram as principais responsáveis que se ocupavam destas crianças e supervisionavam a sua progressão escolar.

Foram ainda considerados nesta investigação os dados obtidos em 37 inquéritos, da autoria da sede do agrupamento de escolas, respondidos em conjunto pelos mesmos alunos do 4º ano e seus encarregados de educação.

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

CAPÍTULO 7

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

Carlos Drummond de Andrade

Neste capítulo apresentamos e analisamos os resultados da investigação efectuada, atendendo aos objectivos definidos. Assim, este capítulo foi organizado de acordo com as questões da investigação, designadamente tendo em conta os resultados obtidos da análise documental, do questionário aos alunos, da entrevista às professoras titulares de turma e ainda do questionário elaborado pela sede do agrupamento de escolas para os encarregados de educação. Optámos por uma leitura descritiva de algumas questões do questionário aos alunos, apresentando-se também alguns dados da análise de conteúdos das entrevistas às professoras titulares de turma, assim como algumas questões abertas do questionário que os encarregados de educação responderam conjuntamente com o aluno. No total obtiveram-se 47 questionários dos alunos e 37 questionários dos encarregados de educação. Sempre que possível, cruzaram-se os dados obtidos a partir das diferentes fontes de informação.

Concepção e Organização das Actividades de Enriquecimento Curricular

De modo a corresponder ao objectivo geral deste trabalho, que relembramos ser “compreender a importância das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo do ensino básico, reflectindo sobre a sua concepção, objectivos e impacto no desenvolvimento da criança”, enunciamos dois grupos de objectivos mais específicos, nos quais se inserem as questões orientadoras desta investigação, tratados seguidamente. No que respeita às AEC sabemos que a escola do 1º ciclo do ensino básico, onde a investigação se desenvolveu,

funciona segundo um modelo de organização que distingue em dois períodos as áreas curriculares disciplinares das actividades de enriquecimento curricular. A escola inicia as suas actividades lectivas às 9.00 horas até às 12.00 horas, interrompendo para uma hora de almoço. Reinicia as actividades lectivas às 13.00 horas e terminam às 15.00 horas. Após o lanche, as actividades de enriquecimento curricular têm início às 15.45 h e são concluídas às 17.30 horas, concentrando-se num período de quase 2 horas diárias. Neste período são elencadas duas actividades de enriquecimento curricular diferentes com a duração, cada uma, de 45 minutos, mediadas de um intervalo de 15 minutos.

No que respeita ao primeiro objectivo mais específico, que trata a “concepção e organização das actividades de enriquecimento curricular”, enunciámos três questões que seguidamente apresentamos separadamente: A) As Actividades de Enriquecimento Curricular introduzidas na escola; B) A escolha das Actividades de Enriquecimento Curricular; C) Actividades de Enriquecimento Curricular integradas no currículo

A) As Actividades de Enriquecimento Curricular introduzidas na escola

O tratamento da informação resultante da análise de alguma documentação facilitou o agrupamento das diferentes actividades de enriquecimento curricular e a sua compilação.

Quadro 7. 1: Tipo de actividades de enriquecimento curricular desenvolvidas na escola

| Tipo de Actividades | Designação das Actividades |
|----------------------------|--|
| Artísticas | Educação Musical Expressão Plástica |
| Científico-Tecnológicas | Apoio ao Estudo Informática Língua Inglesa |
| Comunicação | Hora do Conto |
| Desportivas | Educação Física |

Pela leitura do (Quadro 7.1), constata-se o predomínio da oferta de actividades do grupo científico tecnológicas, logo seguido do grupo das artísticas e desportivas. Podem ser

contabilizadas sete actividades de enriquecimento curricular a funcionar na escola, sendo contudo um conjunto que não se destina a todos os alunos. Existem grupos de actividades indicados pela sede do agrupamento para cada nível de escolaridade (Quadro 7.2). No caso particular em estudo, o grupo de actividades destinado aos alunos do 4º ano do ensino básico é composto pela Apoio ao Estudo, Educação Física, Educação Musical, Informática e Língua Inglesa.

Quadro 7. 2: Duração das Actividades de Enriquecimento Curricular por Tipologia

| Tipo de Actividades | Designação das Actividades | 1º ano | | 2º ano | | 3º ano | | | 4º ano | | |
|-------------------------|----------------------------|--------|------|--------|------|--------|------|------|--------|------|------|
| | | 45 m | 45 m | 45 m | 45 m | 45 m | 45 m | 45 m | 45 m | 45 m | 45 m |
| Artísticas | Educação Musical | X | X | X | X | X | X | | X | X | |
| | Expressão Plástica | X | X | X | X | | | | | | |
| Científico-Tecnológicas | Apoio ao Estudo | X | X | X | X | X | X | | X | X | |
| | Informática | | | | | X | | | X | | |
| | Língua Inglesa | X | | X | | X | X | X | X | X | X |
| Comunicação | Hora do Conto | X | | X | | | | | | | |
| Desportivas | Educação Física | X | X | X | X | X | X | | X | X | |

Apesar das orientações do órgão de decisão central (ME) ainda não preverem, à data da recolha destes dados, o alargamento do ensino do inglês ao 1º ano e 2º ano do 1º ciclo do ensino básico, este promotor em parceria com a sede do agrupamento já propunha esta oferta formativa com tempos de funcionamento adaptados e relacionados com as restantes actividades propostas. Percebemos pela consulta aos dados recolhidos (entrevistas às professoras titulares) que a organização das actividades de enriquecimento curricular resulta quase sempre de um trabalho em regime de exclusividade pela sede do agrupamento. Porém, é a entidade promotora que faculta todos os recursos humanos e físicos, sendo o principal objectivo para o enriquecimento do currículo a sua contribuição para o

desenvolvimento de competências transversais, de novas aprendizagens e diversidade do currículo.

B) A escolha das Actividades de Enriquecimento Curricular

Para responder a esta questão e tendo em conta os objectivos estabelecidos para este estudo, foi possível configurar algumas ideias centrais que constituíram o fio condutor das entrevistas às professoras titulares. A partir das entrevistas, e para os dados que se pretendiam obter, foram sendo organizadas e analisadas algumas categorias das quais despontaram: Critérios orientadores das AEC; Coordenação e inter relação entre as AEC; Participação dos professores titulares de turma e relação com o currículo; Contributo formativo das AEC; Desenvolvimento integral dos alunos pelas AEC; Participação dos alunos na organização das AEC e a Escola e os tempos livres. Para responder a esta questão os dados foram recolhidos a partir da categoria “critérios orientadores das AEC” (Quadro 7.3) resultantes das entrevistas realizadas às docentes titulares de turma.

Quadro 7. 3: Critérios orientadores das AEC

| CATEGORIA A: CRITÉRIOS ORIENTADORES DAS AEC | |
|--|---|
| Unidades de Expressão dos Entrevistados (Exemplos) | |
| Prof_A | Não há documentos orientadores (...)... não há critérios objectivos. (...) ... vamos escolher aquilo que nos interessa ou o que nos parece a nós que possa ser útil, para além de se ter que seguir aquilo que está na legislação (...) |
| Prof_B | Acha que eu sei? (...) Também não sei. |

Ambas as docentes revelam que desconhecem linhas orientadoras ou critérios de selecção das actividades adoptadas para desenvolver pela escola e que a preocupação é cumprir o que prevê a legislação.

C) Actividades de Enriquecimento Curricular integradas no currículo

Também para responder a esta questão foram organizadas e analisadas algumas categorias, nomeadamente: Coordenação e inter relação entre as AEC (Quadro 7.4), Participação dos professores titulares de turma e relação com o currículo (Quadro 7.5) e o Contributo formativo das AEC (Quadro 7.6).

Quadro 7. 4: Coordenação e Interrelação entre AEC

| CATEGORIA B: COORDENAÇÃO E INTERRELAÇÃO ENTRE AS AEC | |
|--|--|
| Unidades de Expressão dos Entrevistados (Exemplos) | |
| Prof_A | (...) Se entendermos que são apenas os professores das AEC, eles têm reuniões conjuntas. (...) ... continua a haver coordenadores, há grupo de trabalhos no que diz respeito ao Inglês, segundo eu sei, mas depois em relação às outras vertentes não existe. (...) |
| Prof_B | Também não passava nada por mim. (...) Nunca cheguei a entender. Nunca cheguei a entender quem era a coordenadora. (...) |

Não se vislumbra uma inter relação das actividades curriculares e de enriquecimento curricular, existindo contudo uma expressão de trabalho conjunto dos professores que leccionam a língua Inglesa.

Quadro 7. 5: Participação dos professores titulares e relação com o currículo

| CATEGORIA C: PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES TITULARES E RELAÇÃO COM O CURRÍCULO | |
|---|---|
| Unidades de Expressão dos Entrevistados (Exemplos) | |
| Prof_A | Somos nós que organizamos os horários, somos nós que, portanto, que dividimos os elementos que temos pelas turmas, portanto é um pouco isso. (...) Vão-se relacionando (...) através dessa tal programação que nós tentamos que seja uma programação conjunta. (...) |
| Prof_B | Não. (...) No nosso caso era só a educação física e a educação musical. Eu gostava que as AEC fossem uma coisa que desse resultado, organizada como devia ser, com a participação dos que estão em todas as actividades. (...) |

Não é visível a participação efectiva das docentes titulares de turma numa inter relação curricular entre o escolar e o enriquecimento, participando neste âmbito somente como colaboradoras na sua supervisão. Na componente curricular escolar funcionam também as actividades de educação musical e educação física (área de expressão artística) que são asseguradas pelo mesmo docente que garante essa actividade no enriquecimento curricular. As professoras acompanham os alunos nessa actividade curricular escolar pois assim devem proceder por questões de supervisão decididas superiormente.

Quadro 7. 6: Contributo formativo das AEC

| CATEGORIA D: CONTRIBUTO FORMATIVO DAS AEC | |
|--|---|
| Unidades de Expressão dos Entrevistados (Exemplos) | |
| Prof_A | (...) Deveria ser mas nem sempre o é porque tem a ver com o desenvolvimento que cada professor das AEC faz (...) o facto de as crianças estarem tão cansadas que eu não acredito que esse objectivo que se tenta alcançar que se alcance (...) Certamente devem contribuir. Alguma coisa devem aprender. Agora que seja totalmente o que nós pretendemos, que se consigam esses objectivos eu duvido dado o cansaço dos miúdos. Mas que contribuiu, contribui com certeza (...) (...) a escola não dá resposta assim porque continua a dar mais do mesmo. À tarde dá mais do mesmo que já deu de manhã (...) |
| Prof_B | Deviam contribuir e algumas acho que contribuem (...) Deveria ser mas os resultados não são animadores. |

Não é perceptível, segundo as professoras titulares de turma, qual o contributo formativo das actividades de enriquecimento, supondo as mesmas que estas actividades devem contribuir nalguma medida para as aprendizagens dos alunos, mesmo depois de um dia de aulas.

Opinião sobre as Actividades de Enriquecimento Curricular

Antes de continuar a apresentação dos resultados às diferentes questões, interessa realizar uma caracterização sumária dos alunos. Esta foi executada com recurso ao questionário que é frequentemente usado “para obter dados relativos ao “background” social do aluno, nomeadamente à sua situação sócio económica, ao tipo de habitação, número de irmãos, às condições de estudo, etc.” (Fernandes & outros, 1994, p. 2).

A análise da distribuição dos alunos por idades permitiu a leitura da evolução da população que se apresentou adequada ao nível de escolaridade frequentada. Em relação à distribuição por sexo, esta apresentou-se equilibrada, pois embora a percentagem dos alunos do sexo masculino seja maior, a diferença é somente de 5 elementos (Quadro 7.7).

Quadro 7. 7: Caracterização dos alunos

| 4º Ano de escolaridade | | |
|------------------------|----------------|----------------|
| | 4º Ano Turma A | 4º Ano Turma B |
| Nº de alunos | 24 | 23 |
| Idade média | 9,5 | 9,5 |
| Género feminino | 10 | 11 |
| Género masculino | 14 | 12 |

A idade dos alunos situa-se entre os 9 e os 10 anos, registando-se um número muito idêntico de alunos com 9 e 10 anos em ambas as turmas. Quanto ao género, refira-se que existem mais alunos do sexo masculino apesar de a diferença ser insignificante. Refira-se que, dos 47 questionários aplicados, foram todos considerados, tendo em conta o diminuto número de respostas em branco e a perfeita concordância entre o que se questionava e o tipo de resposta dos alunos.

No que respeita ao contexto familiar, a maioria dos alunos vivem acompanhados de um agregado familiar regular. Pela análise relacional entre o número de pessoas que coabitam com o aluno e o número de irmãos desse mesmo aluno, podemos apurar que oito famílias não vivem juntas com todos os seus elementos.

Das questões que compõem o questionário, duas serviram para identificar o tipo de habitação dos alunos e a outra para tentar saber se os mesmos possuem quarto individual ou partilham esse espaço. No que diz respeito a estes indicadores de bem-estar económico, quando questionados sobre o tipo de habitação, podemos constatar pela observação que 58% da totalidade dos alunos habitam em apartamento e as restantes 42% habitam em moradia/vivenda. Relativamente à distribuição do grupo de alunos em função de desfrutarem de um espaço privado da casa, nomeadamente a utilização de um quarto próprio, podemos constatar que 79% dos alunos possuem quarto individual, compartilhando as restantes 21% das crianças o seu quarto.

No que respeita ao cumprimento do segundo objectivo mais específico, que trata a “opinião das crianças sobre as actividades de enriquecimento curricular”, enunciámos as três questões que seguidamente apresentamos: D) Distinção entre Actividades Curriculares e

Actividades de Enriquecimento Curricular; E) Apreciação das Actividades de Enriquecimento Curricular; F) Opinião dos alunos na implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular.

D) Distinção entre Actividades Curriculares e Actividades de Enriquecimento Curricular

Na aplicação dos questionários aos alunos, algumas questões tinham como objectivo conhecer a sua opinião relativamente às actividades de enriquecimento curricular a funcionarem nesta escola.

Todos os alunos afirmaram que sabiam o que eram as actividades de enriquecimento curricular mas quando confrontados com a escolha de um leque de actividades como sendo as que constam do elenco dessas actividades, 4,3% não as souberam identificar correctamente. Convém recordar que deste grupo de alunos 4,3% afirmaram não frequentar as actividades de enriquecimento curricular e a dificuldade de identificação pode resultar deste facto.

Em relação à questão onde se pergunta ao aluno há quantos anos frequentam as actividades de enriquecimento curricular, 63,8% respondem que somente há dois anos o que confere com a data da real implementação das mesmas. No entanto, surge um valor de 21,2% de alunos que informam que frequentam estas actividades há quatro anos tendo as mesmas sido implementadas somente nos últimos dois. Esta confusão pode justificar-se porque a escola já proporcionava, facultativamente para os alunos e de forma remunerada pelos encarregados de educação, o mesmo tipo de actividades, embebidas nas actividades de tempos livres da responsabilidade da instituição particular, tendo essas actividades de tempos livres sido suprimidas em função da implementação das actividades de enriquecimento curricular.

E) Apreciação das Actividades de Enriquecimento Curricular

Apurámos que dos alunos que frequentam as actividades de enriquecimento curricular na sua globalidade, 96% gostam de as frequentar. Quanto à questão onde se procura perceber como os alunos consideram as diferentes actividades de enriquecimento, podemos indicar

que 61,7% consideram importantes as diferentes actividades de enriquecimento curricular enquanto 37% as considera atractivas. É insignificante o valor de 2,1% que consideram as actividades “aborrecidas” ou inúteis.

A partir da análise aos dados recolhidos nos quarenta e sete questionários foi possível construir o quadro síntese da turma A (Quadro 7.8) e da turma B (Quadro 7.9) que apresentam as preferências dos alunos em relação às diferentes actividades de enriquecimento curricular (estão destacadas a cor cinza as respostas negativas-N e as respostas em branco-B):

Quadro 7. 8: Respostas ao questionário aos alunos da turma A, sobre a apreciação e importância das diferentes actividades de enriquecimento curricular.

| Apoio ao Estudo | | | Ed. Física | | | Informática | | | Língua Inglesa | | | Ed. Musical | | |
|----------------------|---|-----------------|----------------------|---|-----------------|----------------------|---|-----------------|----------------------|---|-----------------|----------------------|---|-----------------|
| Gostas de participar | | São importantes | Gostas de participar | | São importantes | Gostas de participar | | São importantes | Gostas de participar | | São importantes | Gostas de participar | | São importantes |
| S | N | B | S | N | B | S | N | B | S | N | B | S | N | B |
| 24 | 0 | 0 | 24 | 0 | 0 | 24 | 0 | 0 | 22 | 2 | 0 | 22 | 1 | 1 |

Quadro 7. 9: Respostas ao questionário aos alunos da turma B, sobre a apreciação e importância das diferentes actividades de enriquecimento curricular.

| Apoio ao Estudo | | | Ed. Física | | | Informática | | | Língua Inglesa | | | Ed. Musical | | |
|----------------------|---|-----------------|----------------------|---|-----------------|----------------------|---|-----------------|----------------------|---|-----------------|----------------------|---|-----------------|
| Gostas de participar | | São importantes | Gostas de participar | | São importantes | Gostas de participar | | São importantes | Gostas de participar | | São importantes | Gostas de participar | | São importantes |
| S | N | B | S | N | B | S | N | B | S | N | B | S | N | B |
| 21 | 1 | 1 | 22 | 0 | 1 | 22 | 0 | 1 | 21 | 1 | 1 | 17 | 5 | 1 |

No que se refere ao questionário aos encarregados de educação não constam, da sua análise de conteúdo, as respostas às questões não relevantes para esta investigação em virtude de ter sido um documento elaborado pela sede do agrupamento de escolas mas aproveitado em parte para este trabalho. Executámos uma análise das perguntas abertas do questionário, respondido em conjunto pelos alunos e encarregados de educação, tendo-se organizado grupos de respostas. Foi construída uma grelha (Quadro 7.10) com os registos da informação onde a cada grupo corresponde um conjunto de respostas que se orientam mediante posturas semelhantes, face ao mesmo problema.

Quadro 7. 10: Respostas ao questionário aos encarregados de educação, elaborado pela sede do agrupamento da escola, sobre a preferência das diferentes actividades de enriquecimento curricular, pelo aluno.

| Apoio ao Estudo | Ed. Física | Informática | Língua Inglesa | Ed. Musical | Branco |
|-----------------|------------|-------------|----------------|-------------|----------|
| 11 | 22 | 14 | 26 | 24 | 2 |

Relativamente às actividades preferidas pelos educandos, é de referir que 14,9% dos alunos referiram gostar de participar em todas as actividades de enriquecimento, não demonstrando desta forma nenhuma preferência por alguma actividade específica. Os restantes alunos assinalaram, segundo uma escala de grau decrescente de preferência, as actividades de Língua Inglesa, Educação Musical, Educação Física, Informática e finalmente o Apoio ao Estudo, não se verificando uniformidade relativamente às preferências das actividades embora, aquelas que funcionam de modo mais lúdico sejam as mais apontadas. Apesar de muitas destas escolhas não apresentaram fundamentação, na maioria daquelas que o fizeram, as palavras “atractiva”, “divertida” e “interessante” foram as mais utilizadas para fundamentar a escolha efectuada.

F) Opinião dos alunos na implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular

Apresentamos questões que nos possibilitam entender o significado da participação dos alunos nas diferentes actividades, como o motivo pelo qual participam, o seu gosto para a participação e como consideram as condições como decorrem essas actividades.

Um número muito significativo de alunos, que corresponde a 57,5%, consideram que participam nas actividades de enriquecimento curricular por as considerarem importantes, pois aprendem coisas novas, tendo referido 38,3% que estas são actividades importantes numa perspectiva de futuro. O restante valor percentual refere-se somente a alunos que não participam nas actividades (Figura 7.1). Não foram referidas razões, como o motivo de convívio com os colegas, o facto de outro modo ficarem desocupados ou um motivo de obrigatoriedade de participação pelos seus encarregados de educação para participarem

nestas actividades. Estes podem ser indicadores de alguma compreensão da importância das actividades de enriquecimento existentes numa perspectiva do interesse dos alunos.

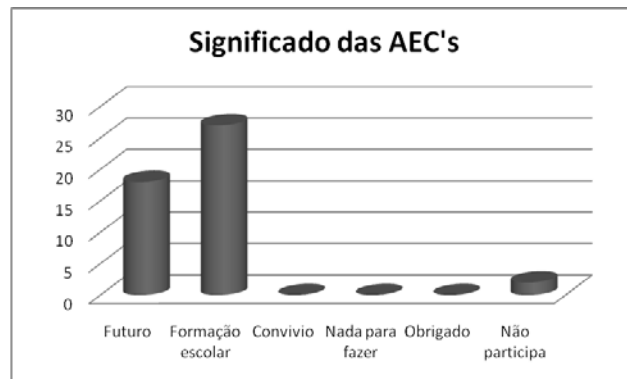


Figura 7. 1: Significado das AEC

Constatamos que apesar de nenhum aluno ter indicado ser obrigado a participar nas actividades de enriquecimento curricular, vem agora a revelar na resposta a outra questão que afinal se considera obrigado a essa participação, o que não é surpreendente face à sua tenra idade. Consideram que participam “porque querem” nas actividades de enriquecimento, 66% dos alunos. Consideram 15% dos alunos ser obrigados pelos encarregados de educação a participarem nas actividades e 10,6% pensam que são obrigados pela própria escola a essa participação. O restante valor percentual ou não participa ou respondeu em branco (Figura 7.2). A percepção das actividades de enriquecimento curricular serem de frequência facultativa por opção dos encarregados de educação, aparentemente não foi informada à totalidade dos alunos, pois alguns revelam ser uma obrigação imposta pela escola.



Figura 7. 2: Participação nas AEC

Apontaram para uma vontade na participação em todas as actividades de enriquecimento 80,8% dos alunos, sendo que 17% indicaram que só gostam de participar em algumas actividades (Figura 7.3). Restou um valor percentual muito pequeno que indicou não gostar de participar em nenhuma das actividades.

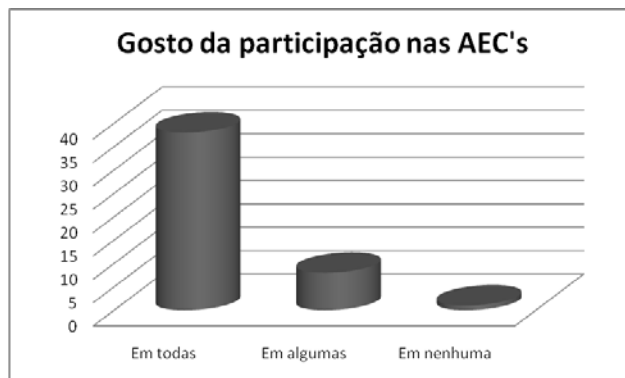


Figura 7. 3: Gosto da Participação nas AEC

Em relação às condições como os alunos entendem que decorrem as actividades de enriquecimento (Figura 7.4), 46,8% dos alunos consideram que são muito boas e 38,2% só as classificam como boas. Alguns alunos, num valor percentual de 10,6% consideram que as condições oferecidas nas actividades são más e 4,2% muito más.

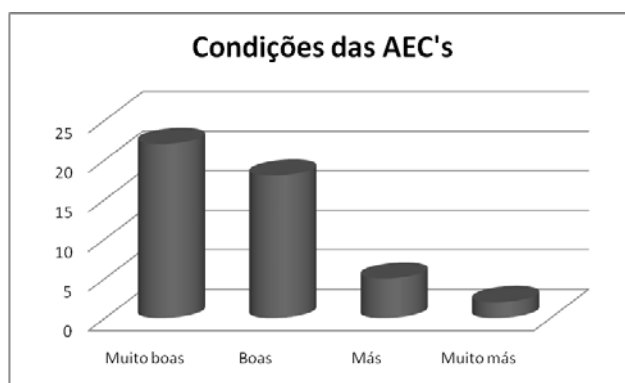


Figura 7. 4: Condições das AEC

Consideram 87,2% dos alunos que os seus encarregados de educação entendem todas as actividades de enriquecimento muito importantes e 6,4% acham que só algumas destas actividades são importantes. Os restantes respondem que nenhuma é importante ou não sabem responder (Figura 7.5). Estas respostas indicam que os alunos percebem que os encarregados de educação consideram como positiva a sua participação nestas actividades pois consideram que as mesmas se revelam importantes para as crianças.

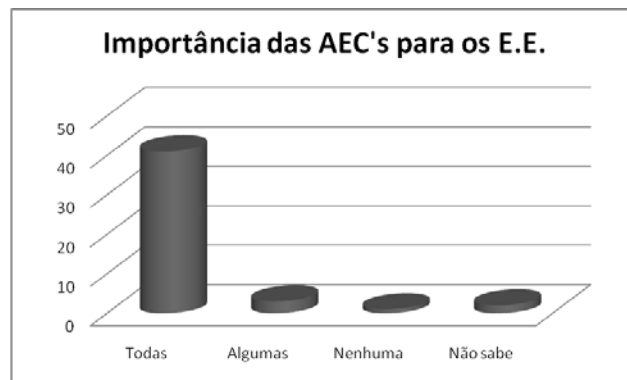


Figura 7. 5: Importância das AEC para os E.E.

Em relação ao que os alunos sentem sobre o acompanhamento da sua participação nas diferentes actividades de enriquecimento (Figura 7.6), 70,2% dos alunos indicam que os seus encarregados de educação perguntam sempre como decorreram e 25,5% só questionam os seus educandos algumas vezes. Um número muito reduzido de alunos respondeu em branco ou indicou que o seu encarregado de educação não concorda que o seu educando participe nas actividades. Nenhum aluno referiu que o encarregado de educação nunca tenha perguntado sobre o que acontece nas diferentes actividades. Podemos supor que esta forma de procedimento por parte dos encarregados de educação, que sempre ou quase sempre questionam sobre o decorrer das actividades, revela uma preocupação natural em acompanhar o desenrolar da participação do seu educando.

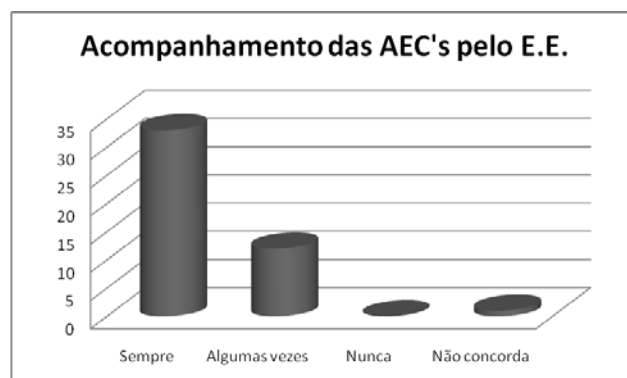


Figura 7. 6: Acompanhamento das AEC pelo E.E.

Subordinado ao conceito que considera uma escuta activa dos pensamentos infantis foi considerado fundamental perceber se as crianças questionadas consideram que as suas opiniões são escutadas, entendidas e consideradas pelos adultos que as rodeiam no espaço escolar (Figura 7.7). Assim, quando questionadas, 55,3% das crianças referiram que os

adultos na sua escola escutam algumas vezes as suas opiniões e 36,1% que os adultos as escutam sempre. Os restantes alunos consideram que os adultos nem as escutam ou fingem que o fazem. Assim, no entender da grande maioria dos alunos, os adultos consideram as razões apontadas, expressas através das suas opiniões.

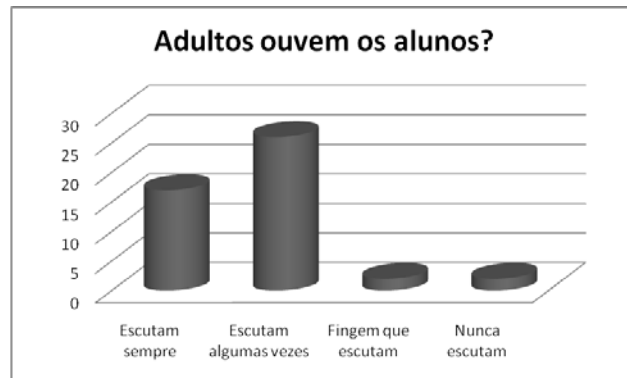


Figura 7. 7: Adultos ouvem os alunos?

Quando questionadas sobre se os adultos costumam solicitar a sua opinião (Figura 7.8), as respostas indicam que 53,1% consideram que são solicitados algumas vezes a expressarem o seu pensamento, enquanto 29,7% indica que tal solicitação nunca ocorreu. Indicam que foram sempre solicitados a opinar sobre os assuntos da escola 6,4% das crianças e as restantes indicam que não se lembram se tal aconteceu.

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



Figura 7. 8: Adultos pedem opinião dos alunos?

Consequentemente, os alunos foram questionados se gostariam que os adultos responsáveis na escola pedissem a sua opinião sobre os assuntos relacionados com eles (Figura 7.9). Consideram 51% dos alunos que gostariam de ser consultados algumas vezes e 27,6% dos alunos que gostariam de opinar sobre os assuntos que lhes dizem respeito na escola. Foi registado um valor de 21,2% de alunos que não se interessam se a sua opinião é ou não solicitada. Esta atitude pode ser um reflexo de uma consciência pouco desperta para as questões da participação e da cidadania activa, algo a que provavelmente as actividades de enriquecimento terão que oferecer mais atenção para a promoção da mesma.

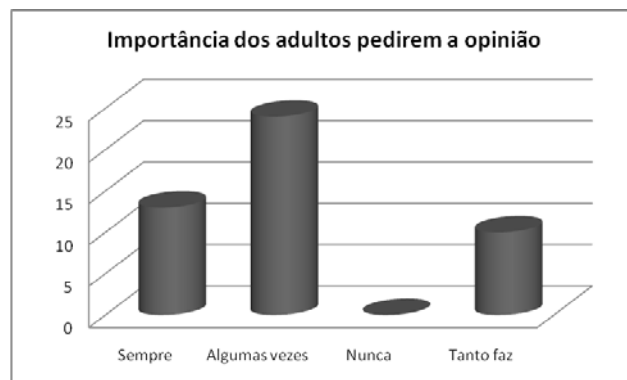


Figura 7. 9: Importância dos adultos pedirem a opinião

Na sequência do propósito desta investigação, que espera entender como as crianças encaram esta nova oferta formativa da escola, surge a curiosidade em saber como estes alunos receberam a proposta na participação nas diferentes actividades de enriquecimento curricular e qual a sua participação nessa escolha. Analisando os dados obtidos (Figura 7.10), nas respostas aos questionários realizados aos alunos, podemos perceber que 40,5% dos alunos estão cientes que a escola foi quem decidiu sobre a sua escolha, ainda que 31,9% destes alunos acredite que foram os seus encarregados de educação a tomar essa decisão. Indicaram que desconheciam o autor dessa decisão 23,4% dos alunos e, finalmente, 4,2% de alunos indicam terem sido os próprios a decidir sobre a escolha das actividades. Este último valor talvez resulte do facto de alguns alunos não frequentarem as actividades e ser o reflexo dessa situação.

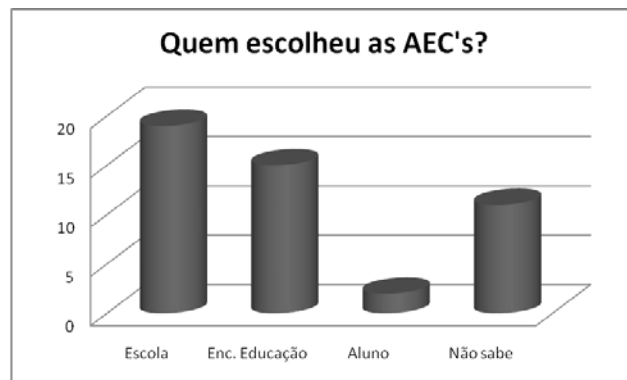


Figura 7. 10: Quem escolheu as AEC

Na continuação da perspectiva de um melhor entendimento acerca da temática de como os alunos observam as actividades de enriquecimento curricular, foram questionados se em alguma ocasião foram solicitados a pronunciarem-se sobre a oferta das actividades de enriquecimento curricular (Figura 7.11) que desejariam que existisse na escola. Os resultados revelaram que 61,7% dos alunos indicam que nunca foram chamados a pronunciar-se sobre uma escolha das actividades. Não se lembram se alguma vez foi solicitada essa escolha 19,1% dos alunos. Indicam que foram solicitados a informar algumas vezes a sua escolha 10,6% dos alunos e 8,5% que foram sempre consultados para escolherem as actividades de enriquecimento curricular a funcionar na escola.

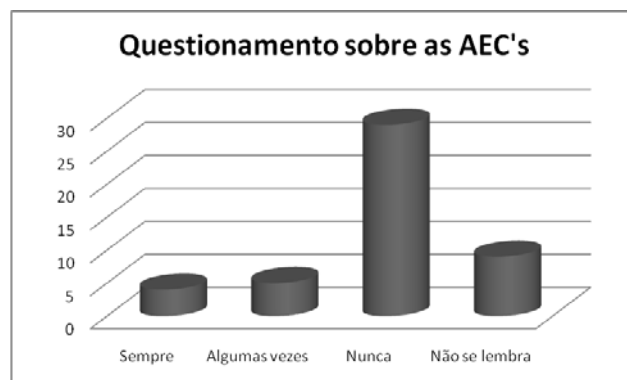


Figura 7. 11: Questionamento sobre as AEC

Também podemos verificar a partir das declarações das professoras sobre a participação dos alunos na organização das AEC (Quadro 7.11) que não se regista uma participação efectiva nas decisões pelos alunos. Não é proporcionada aos alunos a possibilidade de escolha, através de uma inscrição, das actividades em que desejam participar. As professoras

demonstram uma preocupação, de um lado, pela actual falta de tempo para brincar e, por outro, pela anterior falta de orientação nos ATL.

Quadro 7. 11: Participação dos alunos na organização das AEC

| CATEGORIA F: PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NA ORGANIZAÇÃO DAS AEC | |
|---|--|
| Unidades de Expressão dos Entrevistados (Exemplos) | |
| Prof_A | (...) Eu acho que o aluno deveria escolher mas depois põe-se outro problema que é a falta de recursos da escola e os espaços e tudo isso, e pessoal (...) portanto ai acabaria por a escola não dar a resposta apesar de eu achar que deveria ser assim. (...)eles precisam de dialogar com adultos e nós quase que não temos tempo porque temos toda uma matéria para dar e levamos o tempo a cortar-lhes a palavra, a tirar-lhes a palavra quando eles necessitam disso (...) |
| Prof_B | Aí é que eu acho que deviam. Essa é que é a grande falha. Pelo menos deviam dar oportunidades a eles se poderem inscrever naquilo que quisessem (...) Eu acho que é a escolha, que é para eles irem entusiasmados para aquilo que gostam. Porque é assim... O que eu vejo com isto já definido é que para eles aquilo é a continuação do curricular. São aulas na mesma. Eles vão ter mais aulas. Eles não vão ter um espaço livre, uma coisa que gostam, diferente. (...) |

As professoras indicam que a escola deveria ter uma oferta de actividades de enriquecimento alargada onde o aluno se inscrevia nas actividades onde melhor se adaptassem e mais gostassem.

Importância das Actividades de Enriquecimento Curricular

Para possibilitar o reconhecimento da importância das actividades de enriquecimento curricular no desenvolvimento e sucesso educativo dos alunos do 1º ciclo do ensino básico, apresentamos mais alguns resultados obtidos que contribuíram para a análise desta problemática.

A partir das respostas obtidas nas entrevistas efectuadas às professoras titulares resultou uma categoria (Quadro 7.12) que foi organizada de forma a poderemos analisar o “desenvolvimento Integral dos Alunos pelas AEC”.

Quadro 7. 12: Desenvolvimento integral dos alunos pelas AEC

| CATEGORIA E: DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ALUNOS PELAS AEC | |
|--|--|
| Unidades de Expressão dos Entrevistados (Exemplos) | |
| Prof_A | (...) Isso é um processo gradual à medida que eles vão crescendo. Nos nossos grupos é assim que se processa. Nós vamos dizendo “vocês também mandam” mas às tantas quem manda somos nós, não é? Depois à medida que eles vão crescendo (...) (...) Se nós na escola tivéssemos essas valências todas dentro do horário, do nosso horário lectivo tudo bem e achava que até seria melhor ter uns verdadeiros ATL antigos em que o menino tem outro acompanhamento, tem mais tempo para brincar (...) Estes meninos de repente deixaram de ter tempo para brincar e acho que isso é negativo. (...) |
| Prof_B | (...) Eu acho que agora as AEC são melhores porque como estavam, principalmente na nossa escola os ATL não saia nada. O tempo que estavam ali não era para fazer nada. (...) |

Apurámos que o resultado do trabalho desenvolvido pelos alunos nas actividades de enriquecimento curricular raramente é divulgado, com excepção das habilidades desenvolvidas em Educação Musical e Educação Física que são, normalmente, apresentadas pelos alunos nas festas de Natal e final do ano lectivo. A totalidade dos alunos reconhece que a escola realiza festas e visitas de estudo e que costumam participar nestes eventos. Apesar do ano escolar ter o seu início agendado para meados do mês de Setembro, as actividades de enriquecimento curricular só costumam ter início no princípio do mês de Outubro, situação que se relaciona com as necessárias autorizações do órgão central para a contratação dos professores que asseguram as diferentes actividades.

Como verificámos através da análise documental, apesar de ser atribuída uma avaliação qualitativa aos alunos em todas as actividades de enriquecimento curricular no final de todos os períodos escolares na forma de um pequeno relatório descritivo, ficha síntese ou simplesmente verbalizada por registo oral, as próprias actividades de enriquecimento curricular normalmente não são avaliadas. Numa única ocasião, no final do ano lectivo, a sede do agrupamento procedeu a uma recolha de dados através de um questionário (Anexo C), preenchido conjuntamente pelos alunos e seus encarregados de educação da qual esta investigação conseguiu recolher uma cópia de 37 exemplares respondidos. Contudo, os resultados e conclusões obtidas pela sede do agrupamento de escolas nesse levantamento nunca foram divulgados. Como refere Freitas (1997) “não nos esqueçamos que um projecto representa sempre um certo investimento, pelo que é importante que preveja a sua

avaliação” (p. 11). Assim deve ser realizada uma avaliação que facilite a possibilidade de atingirem os objectivos propostos pelas actividades de enriquecimento curricular mais facilmente. É fundamental prever a avaliação do processo das actividades de enriquecimento curricular para além do seu produto ou resultado pois cada projecto necessita de encaminhar o seu desenvolvimento mas sobretudo estabelecer etapas para a avaliação de todo o processo.

A análise documental também revelou que uma avaliação participada pelos diferentes intervenientes raramente é feita. Ainda por análise documental, constatou-se que no caso da avaliação dos alunos em resultado da sua participação nas actividades de enriquecimento curricular, não existem critérios de avaliação aferidos e aprovados pelos diferentes professores para as diferentes actividades de enriquecimento curricular e não existe a adopção de fichas de registo de informação normalizadas, relativamente à avaliação dos alunos, adoptando cada professor de forma autónoma uma solução.

Nesta situação, em que a participação dos alunos nas AEC é de carácter voluntário e, por esse motivo, não obrigatória, os alunos apesar de se encontrarem no mesmo nível de ensino, poderão não ter o mesmo nível de desenvolvimento de habilidades fomentadas nas diferentes actividades de enriquecimento curricular. Assim, deveria ser providenciada uma avaliação diagnóstica que permitisse avaliar o ponto de situação de cada aluno, os seus interesses e necessidades, a qual não é realizada. Uma prática que podia, segundo Leite (2002), ajudar a regular os processos, reforçar os êxitos e gerar aprendizagens é relevado enquanto procedimento avaliativo. Os processos de avaliação devem acompanhar a concepção e o desenvolvimento dos projectos num processo de formação e integração que, vão “mobilizando toda a equipa em torno de reflexões sobre os efeitos que se vão gerando e que serve de referência para as decisões que se vão tomando” (Leite, 2002, p. 45), pois na avaliação devem participar todos os intervenientes no processo de aprendizagem. A colaboração de todos os intervenientes facilita a avaliação, em particular neste processo onde não existe uniformização dos critérios de avaliação por parte dos órgãos superiores oficiais. O professor pode deixar assim a sua forma de trabalhar solitária, minimizando uma das dificuldades identificadas por Hargreaves (2001); como dizem, “o ensino não é a profissão mais antiga do mundo mas é certamente, uma das mais solitárias” (p. 72).

Em sequência da percepção de um problema que preocupa os encarregados de educação em relação à garantia da execução dos trabalhos de casa dos alunos em espaço e tempo útil,

como a actividade de “apoio ao estudo”, conduziram à elaboração de outro grupo de questões que tinha como objectivo conhecer a resposta a questões relacionadas com a importância dos trabalhos de casa para os alunos. Na análise aos dados, obtidos a partir das respostas dos alunos, podemos declarar que a totalidade dos alunos inquiridos acha os trabalhos de casa importantes, apontando somente 4% deste grupo a grande quantidade de trabalhos de casa que realizam; 98% dos alunos consideram que os trabalhos de casa são úteis. Na perspectiva deste grupo de alunos, os encarregados de educação costumam participar através do apoio que prestam na sua realização (Figura 7.12), pois “o trabalho de casa assume nestas idades um papel importante pois proporciona a criação de métodos de trabalho e de estudo, essenciais para a vida escolar futura dos alunos” (Moreira & Sampaio, 2000, p. 11-12). Assim, neste grupo de alunos, podemos apontar para 30% que referem ser sempre apoiados pela família na resolução dos trabalhos de casa, 66% só algumas vezes e 2% referem nunca serem apoiados pela família.

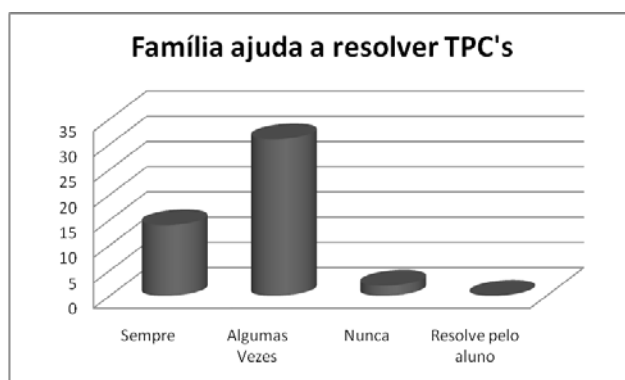


Figura 7. 12: Família ajuda a resolver os TPC

Do ponto de vista dos encarregados de educação, quisemos perceber as preocupações que têm em relação ao enriquecimento curricular. Para isso analisamos o questionário elaborado pela sede do agrupamento da escola que perguntava: “Considera que as actividades de enriquecimento curricular desenvolvidas são uma sobrecarga no horário do seu educando? Fundamente a sua resposta” (Quadro 7.13).

Quadro 7. 13: Respostas dos encarregados de educação à questão “Considera que as actividades de enriquecimento curricular desenvolvidas são uma sobrecarga no horário do seu educando? Fundamente a sua resposta”.

| | |
|---|---|
| Preenche o Tempo Livre | <p>Não. Acho muito importantes estas actividades até para soltar o aluno das disciplinas obrigatórias.</p> <p>Não. Se eles não tivessem as actividades iam para os tempos livres brincar.</p> <p>Penso que vai ajudar os alunos a prepararem-se a ter um horário mais alargado no 2º ciclo.</p> <p>Não, pois acho que são um bom complemento para o horário lectivo normal.</p> <p>Não. Preenche com utilidade um tempo sem aulas.</p> |
| Enriquece – Conhecimentos - Desenvolvimento | <p>Não são uma sobrecarga mas antes actividades que fomentam o hábito do trabalho e enriquecem os conhecimentos.</p> <p>Não. Acho que as actividades poderiam até ser mais e melhores para um melhor conhecimento do meu educando.</p> <p>Não, pelo contrário vão contribuir para um desenvolvimento mais abrangente.</p> <p>Não considero que seja uma sobrecarga, acho que são fundamentais para o seu enriquecimento pessoal e curricular.</p> <p>Não porque todo o tempo que ele ocupe para adquirir novos conhecimentos é de louvar.</p> <p>Não porque os alunos estão ocupados. É uma forma de adquirirem mais conhecimentos.</p> <p>Não penso que seja uma sobrecarga, penso que é enriquecedor para as crianças ganharem mais conhecimentos.</p> <p>De modo algum. As crianças devem desenvolver diversas competências e para tal terão de melhorar. O estudo é uma constante aprendizagem tal como o crescimento de um ser humano. Acho de uma extrema importância todo o tipo de actividades extra-curriculares. É pena as crianças, muitas vezes não poderem experimentar diversas coisas (desportos, actividades, jogos, etc.), pois só diversificando poderão escolher e seleccionar o que mais gostam (optar!!!).</p> <p>Não. Penso que não é uma carga horária demasiado grande e ajuda a ter conhecimentos diversos.</p> <p>Não penso que seja uma sobrecarga mas sim uma mais-valia para o desenvolvimento do educando.</p> <p>Não! O enriquecimento escolar é fundamental ao desenvolvimento do aluno. Peca apenas por tardio!!!</p> <p>Não porque é uma forma dos alunos estarem ocupados e adquirirem mais conhecimentos.</p> |
| Prepara Futuro | <p>Não. Trata-se de disciplinas de grande interesse e aplicação futura.</p> <p>Não. O plano das actividades está equilibrado e com valências em áreas essenciais como o Inglês e a Informática.</p> <p>Não, porque ajuda as crianças no aspecto intelectual a preparar o futuro.</p> |

| | |
|------------------------------------|---|
| Sem Fundamento | <p>Não considero que sejam uma sobrecarga tanto na minha opinião como na do meu educando.</p> <p>6 respostas Negativas.</p> <p>2 respostas em Branco.</p> |
| Sem Tempo para Brincar | <p>Sim. Mas ao mesmo tempo importantes pois serão uma mais valia a nível académico futuro, de momento acho que ficam sem tempo para serem crianças.</p> <p>Não. São uma mais valia contudo não sei se é o mais acertado. Será que não deviam ter mais tempo para brincar. Será este o modelo certo para educar os nossos filhos e vê-los crescer felizes, responsáveis, saudáveis?</p> <p>Sim, porque os alunos ficam na escola durante 8.30 horas ficando com pouco tempo para brincar.</p> <p>Não tem tempo para brincar. É uma sobrecarga.</p> |
| Realização TPC Comprometida | <p>Considero que estas actividades são importantes mas como é necessário estudar e fazer os TPC's (que também são muito importantes) o tempo é muito escasso para fazer tudo isto.</p> <p>Sim. O cansaço é notório. Os TPC são feitos em casa nunca antes das 19.00 horas!</p> <p>Embora úteis constituem sobrecarga porque após o horário escolar os alunos ainda frequentam outras actividades não lhes restando muito tempo para o estudo das matérias leccionadas nas aulas.</p> <p>De certa forma sim, pois os alunos chegam a casa extremamente cansados.</p> |

Em relação à análise das respostas dadas, podemos verificar que a maioria dos encarregados de educação consideram que as actividades de enriquecimento curricular desenvolvidas não são uma sobrecarga no horário das crianças, enquanto outros consideram que estas actividades são uma efectiva sobrecarga no horário das crianças. Responderam em branco uma minoria dos inquiridos que poderão corresponder às situações em que os alunos não frequentam as actividades de enriquecimento curricular. Das respostas podemos verificar diferentes fundamentações as quais apontam para que quase metade dos respondentes deste grupo relacionam estas actividades com um melhor conhecimento e desenvolvimento pessoal das crianças, referindo alguns que é uma forma de ocupar utilmente o tempo livre das crianças, enquanto outros apresentam considerações relacionadas com uma melhor preparação para enfrentar o futuro. Dos que indicam que estas actividades são uma efectiva sobrecarga no horário das crianças, metade fundamenta que as crianças ficam sem tempo disponível para brincar e os restantes indicam que as crianças ficam sem tempo para realizarem os trabalhos de casa. Não deixa de ser curioso que metade dos respondentes indica fundamentação relacionada com preocupações com a área do lazer das crianças e a

restante metade com preocupações relacionadas com o absoluto oposto da situação, para a qual não possuímos uma explicação.

Para finalizar este capítulo, referimos a análise de conteúdo das respostas obtidas na entrevista realizada às professoras titulares de turma, que aborda, do ponto de vista das docentes, “a escola e os tempos livres” dos seus alunos (Quadro 7.14).

Quadro 7. 14: A escola e os tempos livres

| CATEGORIA G: A ESCOLA E OS TEMPOS LIVRES | |
|--|---|
| Unidades de Expressão dos Entrevistados (Exemplos) | |
| Prof_A | <p>(...) Eles querem brincar comigo e querem continuar a brincar. (...) e outras vezes queriam brincar, com certeza, isso é que é o natural, para eles é isso.</p> <p>Se o perceberam... Pelos menos sentiram. (...) O facto de eles terem ATL e terem grupos e orientadores em cada ATL que o ambiente era de maior liberdade, certamente que eles sentiram essa falta. (...)</p> <p>Aí eles gostam. Isso gostar de participar gostam. E se fossem actividades ainda mais livres melhor seria porque iam no fundo colmatar aquela necessidade que eles sentem ao fim do dia.</p> |
| Prof_B | <p>Comprometem porque eles acabam por estar a brincar mas não é brincadeiras nenhuma de jeito. (...)</p> <p>(...) Eles têm as aulas e estão a ser controlados. Estão amarrados, estão amarrados. Eles não estão... Pois! Estão amarrados, estão a ser controlados na mesma. (...) É impossível brincar com eles, oferecer-lhes uma coisa lúdica com vinte e quatro alunos depois de um dia de trabalho. (...)</p> <p>(...) Existe um dia ou outro que é mais interessante e eles até gostam. Gostam de participar.</p> |

As professoras referiram o tempo crescente de escolarização das crianças e o pouco tempo que sobra para as crianças brincarem de forma não organizada pelos adultos. Porém, ambas as professoras constataram que as crianças, apesar da falta de liberdade de escolha, gostam de participar nas actividades de enriquecimento curricular.

Depois de termos apresentado a análise efectuada e os resultados da investigação obtidos, atendendo aos objectivos definidos no inicio desta investigação, vamos terminar com a apresentação das conclusões retiradas no final deste trabalho.

CONCLUSÕES E SUGESTÕES

I think that every school has to open their doors for the opinions of students.

Dutch Youth (UNICEF, 2001, p. 55)

O sistema educativo indicou um caminho de reconsideração e reorganização das estratégias, assim como das metodologias e práticas de trabalho, mas o percurso para esta alteração terá de ser orientado por um processo que considere as reais carências dos alunos, das escolas e dos contextos onde todos se encontram.

A possibilidade de alcançar o tão desejado sucesso escolar, considerado prioritário pela organização escolar e famílias, poderá ser influenciada devido ao desaparecimento das Actividades de Tempos Livres (ATL's), substituídas por Actividades de Enriquecimento Curricular” (AEC's). A lógica das actividades de enriquecimento curricular, de acesso facultativo aos alunos e gratuito para os orçamentos familiares, é garantida por professores que não mantêm vínculo à escola e com a sua rotatividade os alunos poderão perder a noção de quem trabalha com quem. À medida que o tempo avança, os encarregados de educação apercebem-se melhor desta nova realidade e iniciam a sua normal interacção com este recente sistema que começa, cada vez mais, a ser percebido como quotidiano e normal. Como o serviço prestado pelas actividades de enriquecimento curricular é financiado à cabeça, fica disponível gratuitamente para as famílias, promovendo-se também, desta forma, o acesso generalizado a alunos de todos os estratos sociais e, em particular, aos mais desfavorecidos, uma ocupação durante todo o dia de escola. O contributo que pode ser dado com a introdução e implementação destas actividades de enriquecimento curricular deve poder ultrapassar a melhoria do desempenho escolar e do aumento das competências ao pretender afirmar-se no combate ao insucesso escolar e ao abandono escolar. Todos estes factores poderão ajudar a promover o sucesso escolar de todos os alunos.

Podemos perceber que as intenções que regulam a análise, escolha e selecção de determinadas actividades de enriquecimento curricular se preocupam com outras considerações algo distantes do que seria o indicado, mas bem mais próximas da realidade

conforme podemos ler no Relatório de Acompanhamento Intercalar da Implementação das AEC elaborado pela CONFAP (2007): “Foi constatado que a escolha das actividades foi definida em função da comparticipação financeira do Ministério e não de acordo com as reais necessidades do público-alvo.” (p. 4). Nem os destinatários, seus pais ou encarregados de educação participaram neste processo de análise, escolha e selecção de actividades. E ainda, segundo o mesmo documento, “dado que as actividades de enriquecimento curricular existem para “enriquecer” o currículo do ensino básico, foi notório em algumas das escolas, uma certa indefinição no que respeita à ligação entre as actividades seleccionadas e o currículo obrigatório” (p. 5). Nem mesmo a escola na sua estrutura promoveu uma real articulação entre o currículo escolar e estas outras actividades de enriquecimento desse mesmo currículo.

Com a implementação da “Escola a Tempo Inteiro” o governo pretende resolver um problema gerado por políticas que não fomentam a disponibilidade das famílias para o acompanhamento das suas crianças, podendo-se assim hipotecar uma futura sociedade porque uma das consequências poderá ser a desresponsabilização de muitas famílias quanto ao seu papel de educadoras, pois essa função é cada vez mais remetida para a escola (Azeredo, 2006). O que se verifica em resultado da introdução e implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular no sistema educativo, ao nível do 1º ciclo do ensino básico, é que o espaço de tempo que muitas das nossas crianças tinham para gozar algum tempo livre e de lazer foi ocupado por tempo de trabalho com outras actividades lectivas (Silva, 2007). Com o significativo aumento da jornada escolar, o tempo livre para brincar, jogar e desenvolver outras actividades da vontade das crianças foi substancialmente diminuído com a implementação do programa “Escola a Tempo Inteiro” e consequente introdução e implementação das “Actividades de Enriquecimento Curricular”. Influenciado por Dumazedier, refere Pinto (2000) que “o tempo de lazer deveria circunscrever-se ao conjunto de actividades e ocupações resultantes de actos autónomos de escolha por parte das crianças” (p. 52). Esta relação paradoxal entre o que é proposto de forma teórica é bastante espartilhado pelo normativo legal fundador desta nova realidade e a implementação prática nas diferentes escolas, apresentou questões organizacionais que aprisionaram marcadamente as crianças na escola, formatando e limitando cada vez mais o seu dia-a-dia e vivência escolar. Rapidamente se revelam e constata-se as reais limitações que actualmente se colocam às crianças que se limitam a receber um tempo escolar organizado, em local indicado e horário estabelecido. O dia passou a estar todo ocupado com o tempo

escolar de actividades lectivas, que condicionam os únicos momentos onde acontecia um exercício efectivo do direito de participação e decisão das crianças – os recreios escolares e as Actividades de Tempos Livres.

Reconheceu Lansdawn (2004), de acordo com o artigo 12º da Convenção dos Direitos das Crianças, que “consente às crianças ser protagonistas da sua própria vida e não meros beneficiários passivos do cuidado e protecção dos adultos” (p. 5). Neste sentido, defendeu Sarmiento (2006) que a participação infantil em contexto escolar não é uma mera estratégia pedagógica nem um “modismo”, devendo-se segundo Lansdawn (2004) assegurar que todas as crianças são capazes de participar na construção das actividades escolares. O que assistimos foi ao converter dos únicos momentos que muitas crianças tinham para desfrutar de um abundante recreio escolar e das Actividades de Tempos Livres num espaço onde a implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular aumentam a sua carga horária e enformam o seu crescimento com severas limitações. As crianças que anteriormente possuíam uma relativa autonomia na participação nas actividades de tempos livres, enquanto sujeitos activos com direitos próprios, não passam de passivos e meros destinatários da acção educativa delineada pelos adultos, como consequência desta nova perspectiva educativa implementada nas escolas.

A escola ao “organizar” de forma espartilhada o tempo, que as crianças anteriormente geriam livremente, poderá comprometer a sua capacidade de construir o seu projecto de futuro ao inibir a sua capacidade de participação e decisão dos seus tempos verdadeiramente dedicados a serem crianças. Muitas das Actividades de Enriquecimento Curricular acabam por ser confinadas às quatro paredes dos espaços de aulas, centram-se na sua componente programática, não asseguram as indicações lúdicas designadas para estas actividades e não atendem aos gostos pessoais das crianças, aos seus interesses e à especificidade da sua personalidade.

As conclusões e sugestões que apresentamos foram produzidas a partir das observações e análise das respostas dos inquéritos por questionário e inquéritos por entrevista aplicados aos alunos, pais e encarregados de educação, e professores titulares de turma. O reduzido número de sujeitos pode limitar a amplitude do estudo, mas não invalida os resultados, já que nos propunhamos verificar como a escola trabalhava a questão das actividades de enriquecimento curricular. No momento em que nos aproximamos da parte conclusiva do nosso estudo, apresentamos uma síntese dos resultados conseguidos a partir do trabalho

empírico levado a cabo. Podemos compreender que as respostas encontradas às questões de investigação não são definitivas e possibilitam uma grande abertura na sua interpretação.

Para responder à primeira questão de investigação: “Que Actividades de Enriquecimento Curricular foram introduzidas na escola?”, foi estudada no subconjunto de questões relativas à concepção e organização das actividades de enriquecimento curricular, que incluiu os seguintes tópicos de discussão: o reconhecimento relativo à escolha de actividades a implementar; o critério que esteve presente nessa selecção e garantias das condições de funcionamento das actividades a implementar. Os dados obtidos a partir de análise documental permitem concluir que foram implementadas para todos os anos que constituem o 1º ciclo, sete actividades diferentes, duas com vertente artística, três de cariz “científico-tecnológicas”, uma de comunicação e outra desportiva. A predominância apresenta-se nas actividades de cariz científico-tecnológicas, representando as mesmas 42,8% das actividades implementadas. No entanto, na análise aos dados documentais, podemos verificar que existem actividades oferecidas aos alunos de 1º ano e 2º ano que variam em relação às oferecidas aos alunos de 3º e 4º ano. Para uma real contabilização das actividades oferecidas, observámos o tempo de funcionamento de cada actividade para cada um destes grupos de níveis de ensino diferentes, isto é, o primeiro grupo constituído pelos 1º ano e 2º ano e o segundo grupo constituído pelos 3º ano e 4º ano. Para o primeiro grupo apresentam-se como oferta seis actividades, sendo duas com vertente artística, duas de cariz científico-tecnológicas, uma de comunicação e outra desportiva. Para o segundo grupo apresentam-se cinco actividades, mas apenas uma tem vertente artística, três apresentam cariz científico-tecnológico e uma última actividade do âmbito desportivo.

Na análise ao tempo dispendido em cada uma das actividades implementadas, podemos verificar que as actividades de Educação Musical, Apoio ao Estudo e Educação Física ocupam o mesmo tempo no horário dos alunos de ambos os grupos definidos anteriormente. Todas estas três actividades funcionam para cada ano de escolaridade o mesmo tempo, ou seja, ocupam um bloco de 90 minutos por cada semana de aulas. A actividade de Expressão Plástica, que no primeiro grupo apresenta a mesma ocupação que as actividades de Educação Musical, Apoio ao Estudo e Educação Física, no segundo grupo deixa de ter relevância pois desaparece completamente do leque de ofertas. Em relação à actividade de Informática, é uma actividade que não se configura no primeiro grupo mas que surge com uma ocupação de 45 minutos no horário semanal para o segundo grupo. No caso da

actividade de Inglês podemos verificar que no primeiro grupo só funciona 45 minutos do horário semanal mas que no segundo grupo se apresenta como a actividade que tem mais tempo de funcionamento pois ocupa 135 minutos do horário semanal. Por fim a actividade da Hora do Conto ocupa 45 minutos do horário semanal do primeiro grupo mas não surge elencado para o segundo grupo.

Para responder à segunda questão de investigação: “Quais os critérios de escolha das Actividades de Enriquecimento Curricular introduzidas na escola?” e segundo a entrevista realizada, as docentes titulares de turma referiram que não existiam documentos orientadores nem critérios objectivos para as actividades de enriquecimento curricular. As docentes da escola escolhem o que lhes interessa ou o que lhes parece ser mais útil para os alunos, cumprindo as indicações da legislação. Resumindo, as docentes denotam algum desconhecimento dos critérios, que aparentemente não foram definidos, para a implementação das actividades de enriquecimento curricular na sua escola.

Na terceira questão de investigação: “Como foram as Actividades de Enriquecimento Curricular integradas no Currículo escolar?” verificamos que as respostas focalizaram-se no aspecto organizativo de horários de funcionamento e divisão por turmas, ficando subentendido que a articulação das actividades curriculares com as de enriquecimento curricular não se efectivou plenamente.

Em relação à quarta questão de investigação: “Os alunos distinguem as Actividades de Enriquecimento Curricular das restantes actividades curriculares?” na análise aos dados obtidos através do questionário aos alunos, todos aqueles que frequentaram regularmente as actividades, souberam-nas diferenciar da restante componente lectiva. Apesar disso, 21% dos alunos considerarem que já frequentavam estas actividades há quatro anos em vez dos dois da sua real implementação. Esse equívoco pode resultar do facto da escola já proporcionar anteriormente actividades semelhantes, enquadradas nas Actividades de Tempos Livres, e que estes alunos entenderam como sendo as mesmas.

Pela quinta questão de investigação: “Quais as Actividades de Enriquecimento Curricular mais apreciadas?” podemos evidenciar que a maioria dos alunos, num valor de 96%, gostam de frequentar as actividades de enriquecimento curricular sendo que os restantes 4% se referem a alunos que não frequentam as actividades. Os dados obtidos permitem concluir que, na nossa amostra, as actividades que os alunos mais apreciam frequentar, por ordem

decrecente, são Educação Musical, Educação Física, Apoio ao Estudo, Língua Inglesa e por último Informática. As actividades que na apreciação dos alunos são consideradas mais importantes são, por ordem decrescente, Apoio ao Estudo e Educação Musical em primeiro lugar, seguidas de Língua Inglesa e finalmente Educação Física e Informática. Por outro lado, a partir dos dados obtidos das respostas ao questionário aos pais e encarregados de educação, elaborado pela sede do agrupamento da escola, sobre a preferência das diferentes actividades de enriquecimento curricular pelo aluno, podemos verificar que as actividades mais apreciadas são, por ordem decrescente, Língua Inglesa, Educação Musical, Educação Física, Informática e, finalmente, Apoio ao Estudo. As actividades que emergiram destas escolhas pela positiva são Educação Musical e Língua Inglesa. A actividade que aparentemente menos agradou a esta amostra de alunos foi Informática.

Para finalizar, na sexta questão de investigação: “A escola considerou a opinião dos alunos quando preparou a implementação das AEC?” metade dos alunos considerou que são algumas vezes escutados pelos adultos, entendendo um quarto do grupo total de alunos que foram sempre escutados. Os restantes alunos sentem que os adultos não os escutem ou fingem que o fizeram. Um número muito insignificante de alunos aponta que os adultos pediram sempre a sua opinião e um quarto do grupo total de alunos aponta para que tal nunca tenha sucedido. Metade dos alunos indicaram que algumas vezes os adultos solicitaram a sua opinião e os restantes não se recordam se tal situação alguma vez aconteceu. Metade dos alunos gostaria de ser consultado algumas vezes sobre os seus assuntos na escola e um quarto do grupo total dos alunos gostaria de ser sempre solicitado a participar com a sua opinião. Os restantes alunos são indiferentes ao facto de serem, ou não serem, chamados a participar através da sua opinião nos seus assuntos na escola. A existência de um elevado número de alunos indiferentes quanto a uma participação efectiva, através da sua opinião, nos seus assuntos escolares sugere a existência de uma consciência pouco desperta para as questões da participação e da cidadania activa. A escola, de certa forma, não promove hábitos de participação dos alunos, que terá de rever de forma a promover a formação integral do futuro adulto, de uma sociedade que se deseja plural e participativa.

Cumpridos o objectivo desta investigação através da análise às questões colocadas, sugere-se a continuação de estudos deste tipo, para recolher e analisar constantemente a informação obtida, de forma a permitir o acompanhamento das actividades de enriquecimento curricular, bem como a percepção do que poderá ser alterado para melhorar a situação actual. Uma outra condição que esta investigação evidenciou é a vontade demonstrada pelos professores titulares para uma melhor articulação entre os diferentes intervenientes, que proporcione uma melhoria do “espaço” lúdico na escola, para que os alunos não se esgotem num longo dia em espaço escolar. Propõe-se a existência de uma estratégia integrada e articulada de informação aos alunos e seus pais e encarregados de educação, com a possibilidade de uma participação efectiva na reestruturação das actividades de enriquecimento curricular já em funcionamento, no sentido de as adaptar melhor à realidade envolvente e expectativas dos alunos. O desenvolvimento de uma rede de actividades de enriquecimento curricular mais alargada ao nível do agrupamento de escola, que pudesse possibilitar uma efectiva escolha por parte dos alunos, seria a melhoria à actual situação para que a escola deixe de continuar a “dar mais do mesmo”.

Assim, os resultados conseguidos devem ser entendidos como “pistas” geradoras de suposições e indagações futuras. A importância do tempo escolar das crianças e a importância das actividades que a escola oferece, justificam outras averiguações e investigações.

BIBLIOGRAFIA

ALBERTON, M. S. (2005). *Violação da Infância – Crimes abomináveis – Humilham, machucam, torturam e matam!*. Editora AGE Ltda.

ALMEIDA, A. N. (2000). *A Sociologia e a Descoberta da Infância: Contextos e Saberes*. Fórum Sociológico, n.º 3 /4. Universidade Nova de Lisboa.

ALMEIDA, L., FREIRE, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT.

ALMEIDA, M. E. B. (2007). *Análise de Implementação e Recomendações*. CONFAP – Confederação Nacional das Associações de Pais. Disponível em http://confap.pt/docs/AECs_CONFAP_120407.pdf (Acesso: Outubro, 2009)

ALONSO, L. (1998). *Projecto PROCUR: um percurso de inovação curricular*. In Pacheco. (Eds). *Reflexão e inovação curricular*. Braga: IEP. Universidade do Minho.

ALONSO, L. (1999). *Escola e Currículo*. In *Autonomia, Flexibilidade e Associação*. Braga: CFAEB/SUL.

ALVES, N. G., COSTA, R. J. (2005). *O currículo é um saber que se constrói diariamente e a partir do interior da escola*. *Jornal "a Página"*. Ano 14, nº 145, Maio.

ALVES, R. (1994). *A Alegria de Ensinar*. ARS Poética Editora Lda. (3ª Ed).

ANDRADE, C. D. A. (????). Disponível em http://www.projetospedagogicosdinamicos.kit.net/index_arquivos/Page756.htm (Acesso: Outubro, 2009)

ARAÚJO, S. A. (2008). *Contributos para uma Educação para a Cidadania: Professores e Alunos em Contexto Intercultural*. Lisboa: Editora ACIDI, I.P. Disponível em http://books.google.pt/books?id=P2EzcyHgAgcC&pg=PA232&lpg=PA232&dq=%22acompanhar+como+gostariam+os+seus+filhos+na+realiza%C3%A7%C3%A3o+dos+trabalhos%22&source=bl&ots=cON7jpgO-N&sig=yOn9pQTxTomeL1DOyU6YwZ_0ljw&hl=pt-PT&ei=3XrTSpBk4MyMB-Ct5foD&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CAoQ6AEwAA#v=onepage&q=%22acompanhar%20como%20gostariam%20os%20seus%20filhos%20na%20realiza%C3%A7%C3%A3o%20dos%20trabalhos%22&f=false (Acesso: Outubro, 2009)

ARIES, P. (1979). *A História Social da Infância e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar.

AZEREDO, M. (2006). *Análise da Implementação de Enriquecimento Curricular*. Associação de Pais e Encarregados de Educação do Agrupamento de Escola Gomes Eanes de Azurara,

- Mangualde. Disponível em <http://apeegeamangualde.googlepages.com/avaliacao-AEC.pdf> (Acesso: Outubro, 2009)
- AZRI, K. (2002). Sessão Especial das Nações Unidas sobre a Criança. Disponível em http://www.unicef.org/brazil/pt/sowc03_capitulo1.pdf (Acesso: Outubro, 2009)
- BAKHTIN, M. (1988). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BARATA, L. (2009). Disponível em <http://www.reconquista.pt/noticia.asp?idEdicao=178&id=13735&idSeccao=1809&Action=noticia> (Acesso: Outubro, 2009)
- BARBOSA, J. N. (2005). Apoio à Aprendizagem. Disponível em <http://homepage.mac.com/WebObjects/FileSharing.woa/wa/ApoioAprendizagem.doc.doczip.zip?a=downloadFile&user=jbarbo00&path=/Public/ApoioAprendizagem.doc> (Acesso: Outubro, 2009)
- BEAUREGARD, M. & OUELLET, G. (1995). Élaboration et mise à l'essai d'un programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires. *Loisir et Société*. Vol. 18, n.º 2.
- BELL, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BELLAMY, C. (2004). Youth Speak Out from Europe and Central Asia Happiness, unhappiness, poverty and hopes highlighted. Disponível em <http://www.unicef.org/newsline/01pr42.htm> (Acesso: Outubro, 2009)
- BENAVENTE, A. (1991). *Insucesso Escolar no Contexto Português (Abordagens, Concepções e Políticas)*. Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- BENAVENTE, A. (1992). *As Ciências da Educação e a Inovação das Práticas Educativas. Decisões nas Políticas e Práticas Educativas*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- BERK, L. (1992). The extracurriculum. in Philip E. Jackson (ed.). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan.
- BLENKIN, G. & KELLY, V. (1981). *The Primary Curriculum in Action*. London: Harper and Row.
- BOAS, H. V. (1988). *Alfabetização: outras questões, outras histórias*. São Paulo, SP: Editora Brasiliense.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRUNHEIRA, L. (2000). *O conhecimento e as atitudes de três professores estagiários face à realização de actividades de investigação na aula de matemática (tese de mestrado, Universidade de Lisboa)*. Lisboa: APM. Disponível em <http://ia.fc.ul.pt/textos/lbrunheira/index.htm> (Acesso: Outubro, 2009)

- BRYMAN, A. & CRAMER, D. (1992). *Análise de dados em ciências sociais*. Oeiras: Celta Editora.
- CAMARGO, L. O. L. (1989) *O que é Lazer*. São Paulo: Brasiliense.
- CAP (2006). Relatório Intercalar de Acompanhamento. Disponível em http://www.drealentejo.pt/upload/aec/AEC_Relatorio_Intercalar_CAP.pdf (Acesso: Outubro, 2009)
- CAP (2007). Relatório Final de Acompanhamento da Implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular. Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/basico/Documents/AECRelatorioFinalCAPVsProv.pdf> (Acesso: Outubro, 2009)
- CAP (2008). Relatório de Acompanhamento. Disponível em [http://www.confap.pt/docs/Relatorio_Final_CAP\(Jul08\).pdf](http://www.confap.pt/docs/Relatorio_Final_CAP(Jul08).pdf) (Acesso: Outubro, 2009)
- CARNEIRO A. B. & DODGE J. J. (2001). *A descoberta do brincar* - Instituto Unilever
- CARNEIRO, R. (2005). *Casa Pia de Lisboa: um projecto de esperança: as estratégias de acolhimento...* . Conselho Técnico-Científico. Casa Pia de Lisboa: Principia.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- CERTEAU, M. (2002). *A Invenção do quotidiano: Artes de Fazer*. (7ed.) Petrópolis. RJ: Vozes
- CHRISTENSEN, P. & JAMES, A. (2005). *Investigação com Crianças: perspectivas e práticas*. Ed: Escola Superior Paula Frassinetti.
- COHEN, L., & MANION, L. (1989). *Research methods in education* (3rd ed.). London: Routledge.
- COLEMAN, J. S. (1959). *Academic achievement and the Structure of Competition*. Harvard Educational Review.
- COLEMAN, J. S. (1961). *The Adolescent Society*. New York: Free Press.
- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988). *Proposta global de reforma / Comissão de Reforma do Sistema Educativo*. (1.a ed.). Lisboa: ME. GEP.
- CONFAP (2007). Relatório de Acompanhamento Intercalar da Implementação das AEC. Disponível em http://www.confap.pt/docs/aec_-_relatorio_acompanhamento_intercalar.pdf (Acesso: Outubro, 2009)
- CONFAP (2007). Relatório da Análise de Implementação e Recomendações. Disponível em http://confap.pt/docs/AECs_CONFAP_120407.pdf (Acesso: Outubro, 2009)
- CONSELHO DA EUROPA (2008). *Eradicating violence against children: Council of Europe actions. Building a Europe for and with Children Monograph Series*. Disponível em

<http://books.google.pt/books?id=k0K6QhkEL7YC&printsec=frontcover&dq=Eradicating+violence+against+children:+Council+of+Europe+actions#v=onepage&q=&f=false> (Acesso: Outubro, 2009)

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2000). Parecer 3/2000 - Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico. Disponível em http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Parecer_3_2000.pdf (Acesso: Outubro, 2009)

CRESWELL, J. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousands Oaks: SAGE Publications.

CURY, A. (2005). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes – Como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Editora Pergaminho. (8ª edição).

DAMÁSIO, A. (2000). *O Sentimento de Si - O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Europa-América.

DAMAZIO, R. L. (1991). *O que é criança*. Brasiliense.

DELORS, J. (1999). *Educação um Tesouro a Descobrir*. Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. UNESCO. MEC. Disponível em http://www.capag.info/docs/educac_um%20tesouro_descobr.pdf (Acesso: Outubro, 2009)

DENZIN, N. K. (1970). *The Research Act*. Chicago: Aldine Publishing Co.

DEWEY, J. (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Ed. Nacional. (1ªed. 1938).

DUCROT, O. (1987). *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes.

DUMAZEDIER, J. (1976). *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Perspectiva.

EDUCAÇÃO EM FOCO (1995). *Revista da Faculdade de Educação*. Centro Pedagógico da UFJF/Universidade Federal de Juiz de Fora. Vol 3, nº. 2 (Ago./Dez.).

EISNER, E. (1998). *The Enlightened Eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Ohio: Prentice Hall, 1998.

ENTWISTLE, H. (1970). *Child-Centred Education*. Methuen.

ERASMIE, T. & LIMA, L. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: UEA-Universidade do Minho.

ERICKSON, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. In M. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan.

FERNANDES, D., CAMPOS, C., NEVES, A., CONCEIÇÃO, J. M. & ALAIZ, A. (1994). *Se quer saber, porque não pergunta?*. In: *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*./IIE Lisboa: IIE. Disponível em http://www.dgidc.min-edu.pt/secundario/Documents/quersaber_pergunta.pdf (Acesso: Outubro, 2009)

- FERRAÇO, C. E. (2006). Possibilidades para Entender o Currículo Escolar. Revista Pátio - Ano X - Nº 37 - Fevereiro a Abril.
- FERREIRA, M. (2002). Do “Averso” do Brincar ou...as Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil(ais) Instituinte(s) das Criança no Jardim-de-Infância. In:Sarmiento, Manuel Jacinto. Cerisara, Ana Beatriz. Crianças e Miúdos. Portugal: ASA.
- FONTANA, A. & FREY, J. (1994). Interviewing. The art of science. In Norman Dezin e Yvonna Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research. London: Sage Publications.
- FOUCAULT, M. (1976). Soberania e Disciplina. In: Microfísica do poder. Roberto Machado (Org. e trad.) (9a edição). Rio de Janeiro: Edições Graal (1990).
- FOUCAULT, M. (1987). As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. (S.T. Muchail, Trad.) São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1966).
- FOUCAULT, M. (1996). A verdade e as formas jurídicas (R.C.M. Machado e E.J. Morais, Trads.). Rio de Janeiro: Nau Ed.
- FREITAS, C. V. (1997). Gestão e avaliação de projectos nas escolas. Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Instituto de Inovação Educacional. Disponível em http://www.oei.es/evaluacioneducativa/gestion_evaluacion_proyectos_escuelas_varela.pdf (Acesso: Outubro, 2009)
- FSETWELL, E. K. (1931). Extra Curricular Activities in Secondary Schools. Houghton Mifflin Company Massachusetts.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (1996). Gestão pública e cidadania. Ford Foundation.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1997). O Inquérito: Teoria e Prática. (3ª Ed.) (Trad Portuguesa). Oeiras: Celta Editora.
- GIMENO S. J. (1995). Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (orgs.) Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes.
- Goldstein, I. L. (1978). The Pursuit of Validity in the Evaluation of Training Programs. Human Factors. 20, nº2.
- GONÇALVES, A. (1998). Métodos e Técnicas de Investigação Social. Programa, Conteúdo e Métodos de Ensino Teórico e Prático, Relatório apresentado à Universidade do Minho para Concurso Documental para um Lugar de Professor Associado no Grupo Disciplinar de Sociologia, Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais.
- GOODE, W. J. & HATT, P. K. (1977). Método em pesquisa social. São Paulo: Nacional
- GOODSON, I. F. (1995). Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes.

HARGREAVES, A. (1998). Os professores em tempo de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna. Lisboa: MacGraw-Hill.

HARGREAVES, A. (2001). Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professor. Brasília. Marilda Almeida Marfan (Organizadora). Simpósio 1: A Nova Ortodoxia da Mudança Educacional: International Centre for Educational Change/Canadá.

HART, R. (1992). Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. Innocenti Essays, Nº4. UNICEF, Centro Internacional para el Desarrollo del Niño. Florencia. Disponível em http://web.gc.cuny.edu/che/cerg/documents/Childrens_participation.pdf (Acesso: Outubro, 2009)

HART, R. (1998). The developing capacities for children to participate. In Johnson, V. y otros. (eds.). Stepping forward: Save the Children IDS/Instituto de Educación. Londres.

HOLLAND, A. & ANDRE, T. (1987). Participation in extracurricular activities in secondary school: What is know, what needs to be known? Review of Education Research. Vol. 57, n.o 4. In: Beauregard, M. & Ouellet, G. (1995). Élaboration et mise à l'essai d'un programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires. Loisir et Société. Vol. 18, n.º 2.

HUMPHRIES, A. (2001). Plan for Success. Barrie. Ontario: Premier.

JAMES, C. (1968). Young Lives at Stake: A Reappraisal of Secondary Schools. Edição de Collins. Original da Universidade da Califórnia.

JORNAL NOTÍCIAS (2007). Disponível em http://jn.sapo.pt/paginainicial/interior.aspx?content_id=680101 (Acesso: Outubro, 2009)

JORNAL PUBLICO (2007). Disponível em <http://ultimahora.publico.clix.pt/noticia.aspx?id=1297358> (Acesso: Outubro, 2009)

KELLY, A. V. (2004). The Curriculum: Theory and Practice. Edition: 5, revised. Edição de SAGE. Disponível em http://books.google.pt/books?id=1Eji2XTzx_8C&pg=PA105&dq=kelly+Newson+cace (Acesso: Outubro, 2009)

KORCZAK, J. (1984). O direito da criança ao respeito. São Paulo: Perspectiva.

LANSDOWN, G. (2004). La participación y los niños mas pequeños. Espacio por la Infância: La Participación de la primera infancia - ¿retórica o una creciente realidad? Bernard van Leer Foundation. Noviembre. Numero 22.

LANSDOWN, G. (2005). La Evolución de las Facultades del Nino. Innocenti Insight. Save the Children. UNICEF. ABC Tipografia. Sesto Fiorentino: Italia. Disponível em <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/EVOLVING-E.pdf> (Acesso: Outubro, 2009)

- LEITE, C. (2002). Avaliação e Projectos Curriculares de Escola e/ou de Turma. (in. ME/DEB, 2002, Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas, pp.43-52). Disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/Avaliacao%20projecto%20escola.doc> (Acesso: Outubro, 2009)
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1994). Investigação qualitativa: fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget.
- LOUNSBURY, J. H. & VARS, G. (1978). A curriculum for the middle school years. Harper: New York.
- LOZA, S. J. (2001). Fighting to be heard in Mexico. Disponível em http://www.unicef.org/videoaudio/PDFs/vidcat_youngleaders.pdf (Acesso: Outubro, 2009)
- LUDKE, M., & ANDRÉ, M. E. (1986). Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.
- MANNING, K., KINZIE, J. L. & SCHUH, J. H. (2006). One size does not fit all: Traditional and innovative models of student affairs practice. The Review of Higher Education - Volume 31, Number 1.
- MARCELLINO, N. C. (1983). Lazer e humanização; Campinas: Papirus, SP.
- MARSH, H. (1992). Extracurricular activities: beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals. Journal of Academic Psychology. Vol. 84, n.º 4. In: Beauregard, M. & Ouellet, G. (1995). Élaboration et mise à l'essai d'un programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires. Loisir et Société. Vol. 18, n.º 2.
- MARTIN, B. & MASON, S. (1987). Making the most of your life: the goal of education for leisure. In: FRAGNIERE, G. (Ed); European Journal of Education. Vol: 22, n.º 3-4.
- MASCARENHAS, F. (2003). Lazer como Prática da Liberdade: uma proposta educativa para a juventude. Goiânia: Ed. UFG.
- MASI, D. (2000). Escola é inimiga do ócio criativo. Disponível em <http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0019.asp> (Acesso: Outubro, 2009)
- MATTHEWS, P., KLAVER, E., LANNERT, J., CONLUAIN, G. & VENTURA, A. (2009). Políticas de valorização do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal: Avaliação internacional. Edição: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Disponível em http://www.oei.es/pdf2/politicas-valorizacao-primeiro-ciclo-ensino-basico-portugues_final.pdf (Acesso: Outubro, 2009)
- MAYALL, B. (1999). Children in action at home and in school. in WOODHEAD, M., Faulkner, D. & LITTLETON K. (eds.). Making sense of social development. Routledge/Open University. Londres.

- MELO, V. A. & JUNIOR, A. (2003). Introdução ao lazer. Barueri. SP: Manole.
- MERRIAM, S. B. (1998). Qualitative Research and Case Studies Applications in Education. San Francisco: Jossey-Bass Publications.
- MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. (1984). Qualitative data analysis: A source book of new methods. Beverly Hills. C. A.: Sage.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2006). Orientações para a Gestão Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico. Disponível em <http://www.dren.min-edu.pt/docs/2006/despachorientacoes1ceb2006.pdf> (Acesso: Outubro, 2009)
- MOLTÓ, C. & CRISTINA, M. (2002). Introducción a los Métodos de Investigación en Educación. Madrid: Editorial EOS.
- MONTANDON, C. (1997). L'éducation du point de vue des enfants: un peu blessés au fond du coeur. Paris: Editions L'Harmattan.
- MONTANDON, C. (2001). Sociologia da Infância: Balanço dos Trabalhos em Língua Inglesa. Cadernos de Pesquisa. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16100.pdf> (Acesso: Outubro, 2009)
- MOREIRA, A. F. (2000). O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. in: CANDAU. Vera Maria (org). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A.
- MOREIRA, A. G. & SAMPAIO, M. (2000). A Parceria entre a Escola, a Família e a Comunidade. A Descoberta da Matemática e a Dinamização da Biblioteca como Formas de Envolvimento dos Pais. Ministério da Educação. Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento. Disponível em http://intranet.alfacoop.co.pt/biblioteca_digital/descoberta_matematica.pdf (Acesso: Outubro, 2009)
- MOREIRA, J. M. (2004). Questionários: Teoria e prática. Coimbra: Livraria Almedina.
- MOREIRA, M. A. (1997). Aprendizajes Significativos, Cambio Conceptual y Estrategias Facilitadoras. (Conferencia). Viña del Mar. Décimo Primeras Jornadas Nacionales de Evaluación en la Educación Superior. Universidad Católica de Chile.
- MORIN, E. (2002). Os Sete Saberes para a Educação do Futuro. Horizontes Pedagógicos. Lisboa. Instituto Piaget.
- MORSE, J. M., BARRETT, M., MAYAN, M., OLSON, K. & SPIERS, J. (2002). Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research. International Journal of Qualitative Methods. Disponível em [http://www.education.wisc.edu/elpa/academics/syllabi/2006/06Spring/825Borman/Morse%20et%20al%20\(2002\).pdf](http://www.education.wisc.edu/elpa/academics/syllabi/2006/06Spring/825Borman/Morse%20et%20al%20(2002).pdf) (Acesso: Outubro, 2009)
- MUNDY, J. (1976). Leisure education: a program design. Journal of Physical Education & Recreation March.

- NETO, C. (1984). Motricidade infantil e contexto social – suas implicações na organização do ensino. *Revista Horizonte*. Vol. 1, n.º 1.
- NEWSOM REPORT (1963). Half our future. A report of the Central Advisory Council for Education (England). Disponível em <http://www.dg.dial.pipex.com/documents/docs2/newsom.shtml> (Acesso: Outubro, 2009)
- NIVEN, D. (2005). *Los 100 secretps de las famílias felices*. Editorial Norma.
- NÚÑEZ, M. Q. (2005). *Desarrollo y médio ambiente de la región Fronteriza México-Estados Unidos....* UABC: Mexicali Valley (Mexico).
- OLEIAS, V. J. (2003). *Conceitos de Lazer*. Universidade Federal de Santa Catarina. CDS – Centro de Desportos. Disponível em <http://www.cds.ufsc.br/~valmir/cl.html> (Acesso: Outubro, 2009)
- OLIVEIRA, F. A. F. (1992). *Formação do Psicólogo Escolar em duas Instituições de Ensino Superior: Análise através dos planos de disciplinas*. (Dissertação de Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO (2003). *O Modelo curricular do M.E.M. – uma gramática pedagógica para a participação guiada*. Escola Moderna, nº18, 5ª série.
- ONU (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em http://www.fd.uc.pt/igc/enciclopedia/onu/textos_onu/crianca.pdf (Acesso: Outubro, 2009)
- ORTIGÃO, R. (1871). *As Farpas – tomo VII*, Tipografia Universal. Disponível em <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/ortigao.htm> (Acesso: Outubro, 2009)
- OSAKABE, H. (1999). *Argumentação e discurso político (2ª ed.)*; São Paulo, Martins Fontes
- OZGA, J. (2000). *Policy Research in Educational Settings. Contested terrain*. Buckingham: Open University Press.
- PACHECO, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A., (1995). *O Pensamento e a acção do professor*. Lisboa: Porto Editora.
- PADILHA, V. (2003). *Funcionalismo x Marxismo: diferentes formas de abordar o lazer*. ENAREL
- PAIS, M. S. (2007). *Incluir a opinião das crianças nas políticas das democracias*. Federação Ibero-Americana de Provedores da Justiça (FIO). Disponível em <http://www.fersap.pt/fersap/modules.php?name=News&file=article&sid=702> (Acesso: Outubro, 2009)
- PATTO, M. H. S. & MELLO, S. L. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Biblioteca de psicologia e psicanálise. São Paulo: T. A. Queiroz.

- PÊCHEUX, M. (1969/1990). Análise automática do discurso. In: F. Gadet & T. Hak (Orgs.). Por uma análise automática do discurso. Campinas: Editora da UNICAMP.
- PESSOA, F. (????). Disponível em http://pt.wikiquote.org/wiki/Fernando_Pessoa (Acesso: Outubro, 2009)
- PINTO, M. (2000). A Televisão no Quotidiano das Crianças. Porto: Edições Afrontamento.
- PONTE, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25. Disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20\(Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20(Estudo%20caso).pdf) (Acesso: Outubro, 2009)
- PUNCH, M. (1994). Politics and ethics in qualitative research. in Denzin. N.K. Lincoln Y.S. (Eds). *The Handbook of Qualitative Research*. Sage. Thousand Oaks. CA.
- QUELUZ, A. G. & ALONSO, M. (2003). O trabalho docente teoria & prática. Thomson Learning Ibero.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2003) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (3ª Edição). Lisboa: Gradiva.
- RAVEN, J. (1980) *Parents, Teachers and Children*. London. Hodder and Stoughton.
- REQUIXA, R. (1977). O lazer no Brasil. São Paulo – SP. Brasiliense.
- REQUIXA, R. (1979). Conceito de lazer. *Revista Brasileira de Educação Física e Desporto*. N.º 42.
- REQUIXA, R. (1980). As dimensões do lazer. *Revista Brasileira de Educação Física e Desporto*. N.º 45.
- RESENDE, J. (????). Escola é inimiga do ócio criativo. Especial para o Educacional. BR Press. Disponível em www.aprendebrasil.com.br/entrevistas/entrevista0019.asp (Acesso: Outubro, 2009)
- RIBEIRO, A. C. (1989). Reflexões sobre a reforma Educativa. Texto Editora.
- RODRIGUES DIÉGUEZ, J. L. (1985). *Currículum, acto didáctico y teoría del texto*. Madrid: Anaya.
- ROSA, J. (1994). *Observação e Registo do Desenvolvimento da Criança em Jardim de Infância*. Ministério da Educação. Departamento a Educação Básica. Núcleo da Educação Pré-Escolar.
- ROSA, M. J. V. (1996). *O envelhecimento da população portuguesa*. Lisboa. Cadernos do Público.
- SALGADO, L. (2007). *Aprender em Tempo de Lazer: o Enriquecimento Curricular*. Disponível em

- <https://woc.esec.pt/esec/genericpages/showgenericpage.do?idgenericpage=513&language=pt> (Acesso: Outubro, 2009)
- SANTOS, B. S. (1996). Para uma Pedagogia do Conflito. in Silva., Luis Heron da et al (org.). *Novos Mapas Culturais. Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- SANTOS, B. S. (2003). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal.
- SARMENTO, M. J. (2002). *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade*. In: SARMENTO, JACINTO, M., CERISARA, BEATRIZ, A. . *Crianças e Miúdos*. Portugal: ASA.
- SARMENTO, M. J. (2006). *Organizações Sociais e Cidadania da Infância*. In: *Sociologia da Infância*. Braga: IEC-Universidade do Minho (documento policopiado).
- SEPÚLVEDA, G. (1995). *Manual de Desarrollo Curricular para Escuelas*. Multigrado. MINEDUC/MECE. Educación Básica Rural. Santiago.
- SEREJO, C. (2005). Comunicado de Imprensa - Em vésperas do G8, crianças e jovens de todo o mundo lançam um apelo urgente aos líderes para que acabem com a pobreza. Comité Português para a UNICEF. Disponível em www.unicef.pt/18/05_07_05_pr_c8_cimeira_de_crianças.pdf (Acesso: Outubro, 2009)
- SILVA, A. (2007). *Recre(i)ar o Espaço Escolar, Contributos das Crianças. Participação e Cidadania*. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança. Disponível em http://www.cnpcjr.pt/downloads/Recrear%20o%20espaco%20escolar_Texto%20Definitivo_.pdf (Acesso: Outubro, 2009)
- SILVA, T. T. (1999). *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SILVA, T. T. (2000). *Teorias do Currículo, uma introdução crítica*. Porto: Porto Ed.
- SIROTA, R. (2001). *Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar*. *Cadernos de Pesquisa*. n. 112.
- SOARES, M. A. & VELEZ, L. (1996). *Projecto: "VAMOS INTERVIR", Relato de uma experiência na Escola Básica 2.3 Pedro de Santarém no âmbito da Educação para a Cidadania*. Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/revista/revista2/vamos%20intervir.htm#Introdução> (Acesso: Outubro, 2009)
- STUDY SUPPORT (1998). *A national framework for extending learning opportunities*. Disponível em http://www.standards.dfes.gov.uk/studysupport/816987/817959/study_support_framework.pdf (Acesso: Outubro, 2009)
- TAGORE, R. (????). Disponível em <http://www.ronald.com/frases-pensamentos-citacoes-de/tagore> (Acesso: Outubro, 2009)

TEETERS, C. (1992). Permission to learn leisure and the America school. *Journal of Physical Education. Recreation & Dance*. October.

TEODORO, A. (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.

UNICEF (1993). *Dicas: o que fazer para que a educação básica dê certo no seu município*. Brasil. Centro de Criação de Imagem Popular. Ministério da Educação e o Desporto.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (2007). *Youth Participation on Decision Making*. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/20599934/6783927-Best-Interest-of-Child-UNHCR-Guidelines> (Acesso: Outubro, 2009)

YIN, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. (2nd ed.). Thousand Oaks. CA: Sage Publishing.

YOUTH, Dutch (2001). *Young voices: Opinion survey of children and young people in Europe and Central Asia*. UNICEF. Genebra.

Documentos Legais

Lei n.º 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/3795443/Lei-de-Bases-do-Sistema-Educativo> (Acesso: Outubro, 2009)

Decreto-Lei 30/89 - Define o regime de licenciamento e da fiscalização dos estabelecimentos com fins lucrativos que exercem actividades de apoio social.

Decreto-Lei 286/89 - Acorda os Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário. Disponível em http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/lists/repositorio%20recursos2/attachments/403/decreto-lei_286_89.pdf (Acesso: Outubro, 2009)

Despacho n.º 141/ME/90 - Aprova o modelo de apoio às actividades de complemento curricular. Disponível em <http://www.prof2000.pt/users/lsimoes/dturma/legislacao/d141-me-90.htm> (Acesso: Outubro, 2009)

Lei n.º 115/97 - Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Disponível em http://www.sg.min-edu.pt/leis/lei_115_97.pdf (Acesso: Outubro, 2009)

Decreto-Lei 115-A/98 - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos. Disponível em http://www.sg.min-edu.pt/leis/dl_115_A_98.pdf (Acesso: Outubro, 2009)

Decreto-Lei 6/2001 - Revisão curricular do ensino básico. Disponível em http://www.eprep-tabua.rcts.pt/Arquivos/DI_6_2001.pdf (Acesso: Outubro, 2009)

Decreto-Lei 209/2002 - Alteração ao Decreto-lei n.º6/2001 de 18 de Janeiro de 2001, (Revisão curricular do ensino básico). Disponível em http://www.eprep-tabua.rcts.pt/Arquivos/DI_209_2002.pdf (Acesso: Outubro, 2009)

Lei n.º 49/2005 – Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Disponível em http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1224&fileName=lei_49_2005.pdf (Acesso: Outubro, 2009)

Despacho n.º 14753/2005 - Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo. Disponível em <http://www.spzn.pt/legislacao/Desp-14753-ingles.pdf> (Acesso: Outubro, 2009)

Despacho n.º 16795/2005 - Regime de funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico. Disponível em http://www.spliu.pt/d_n16795.pdf (Acesso: Outubro, 2009)

Despacho n.º 21440/2005 - Altera o despacho que prevê as orientações relativas ao perfil dos professores de inglês no 1.º ciclo do ensino básico

Despacho n.º 12591/2006 - Aprova o desenvolvimento de actividades de animação e de apoio às famílias na educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico. Disponível em http://www.eprep-tabua.rcts.pt/Arquivos/desp_12591_2006.pdf (Acesso: Outubro, 2009)

Despacho n.º 19575/2006 - Orientações para a Gestão Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico - Estabelece regras e princípios orientadores a observar, em cada ano lectivo, na elaboração do horário semanal de trabalho do 1.º Ciclo. Disponível em http://sitio.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/619/despacho_19575_2006.pdf (Acesso: Outubro, 2009)

Despacho n.º 14460/2008 - Regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro no âmbito do programa das actividades de enriquecimento curricular. Disponível em <http://www.dre.pt/pdf2sdip/2008/05/100000000/2319423198.pdf> (Acesso: Outubro, 2009)

ANEXOS

Anexo A – Inquérito por Questionário aos Alunos

Com este questionário pretende-se perceber as motivações dos alunos ao participarem nas actividades de enriquecimento curricular e a percepção dos alunos sobre o papel das diferentes actividades na participação dos alunos.

ASSINALA A RESPOSTA CORRECTA COM A MARCAÇÃO DE UMA CRUZ NO QUADRADO

| |
|-----------------------------|
| CARACTERIZAÇÃO DA/O ALUNA/O |
|-----------------------------|

Quem está a responder a este questionário é...

Menina

Menino

Que idade tens?

8

9

10

11

12

Quantos irmãos tens?

0

1

2

3

4

Contando contigo, quantas pessoas vivem na tua casa?

2

3

4

5

6

7

8

9

10

A tua casa é...

Um apartamento

Uma vivenda

Tens um quarto só para ti?

Sim

Não

SENTIMENTOS EM RELAÇÃO À ESCOLA

Frequentaste sempre a mesma escola durante o 1º ciclo?

Sim

Não

Recordas o teu primeiro dia de aulas na escola do 1º ciclo?

Sim

Não

Tens boas memórias da tua escola do 1º ciclo?

Sim

Não

Tiveste sempre a mesma professora durante o 1º ciclo?

Sim

Não

Sentes orgulho da tua escola?

Sim

Não

A tua escola é calma?

Sim

Não

O espaço da tua escola é...

Muito grande

Grande

Pequeno

Muito pequeno

A tua escola tem...

Poucas crianças

Crianças suficientes

Muitas crianças

Demasiadas crianças

Na tua escola as raparigas e os rapazes são tratados da mesma maneira?

Sim

Não

A tua escola realiza festas?

Sim

Não

A tua escola realiza visitas de estudo?

Sim

Não

Costumas sair nas visitas de estudo da tua escola?

Sim

Não

As pessoas da tua escola ...

- Escutam sempre as tuas opiniões
- Escutam algumas vezes as tuas opiniões
- Fingem que escutam as tuas opiniões
- Nunca escutam as tuas opiniões

Os professores são teus amigos?

- São todos São alguns Nenhum

És amiga/o dos teus professores?

- De todos De alguns De nenhum

Os responsáveis da tua escola costumam pedir a opinião dos alunos sobre os assuntos da escola?

- Sempre Algumas vezes Nunca Não te lembras

Achas importante que os responsáveis da tua escola peçam a opinião dos alunos sobre os assuntos da escola?

- Sempre Algumas vezes Nunca Tanto faz

| |
|--|
| ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR |
|--|

Sabes o que são as actividades de enriquecimento curricular?

- Sim Não

O que são para ti as actividades de enriquecimento curricular?

- Realização dos TPC
- Brincar depois das aulas
- Actividades de apoio ao estudo
- Visitas de estudo e festas da escola
- Actividades de Apoio ao Estudo, Educação Física, Informática, Inglês e Música
- Actividades fora da escola

Alguma vez te perguntaram quais as actividades de enriquecimento curricular que devem existir na escola?

- Sempre Algumas vezes Nunca Não te lembras

Participas nas actividades de enriquecimento curricular na escola?

- Sim Não

Quem escolheu as actividades de enriquecimento curricular onde participas?

- A escola O encarregado de educação Tu próprio Não sabes

Gostas de participar nas actividades de enriquecimento curricular?

- Em todas Em algumas Em nenhuma

As actividades de enriquecimento curricular decorrem em condições...

- Muito boas Boas Más Muito más

Na escola do 1º ciclo durante quantos anos participaste em actividades de enriquecimento curricular?

- 0 1 2 3 4 5

As actividades de enriquecimento curricular na tua escola são...

- Chatas Inúteis Importantes Atractivas

A participação nas actividades de enriquecimento curricular é...

- Da tua livre vontade e por isso participas
 Obrigatória por causa da escola
 Obrigatória por causa do teu encarregado de educação
 Da tua livre vontade e por isso não participas

Participas nas actividades de enriquecimento curricular porque...

- São importantes para o teu futuro
 São importantes para a tua formação escolar porque aprendes coisas novas
 Convives com os teus amigos
 Não tens mais nada para fazer
 És obrigado
 Não participas

Gostas de participar nas actividades de Apoio ao Estudo?

- Sim Não

As actividades de Apoio ao Estudo são importantes para a tua formação futura?

- Sim Não

Gostas de participar nas actividades de Educação Física?

Sim Não

As actividades de Educação Física são importantes para a tua formação futura?

Sim Não

Gostas de participar nas actividades de Informática?

Sim Não

As actividades de Informática são importantes para a tua formação futura?

Sim Não

Gostas de participar nas actividades de Inglês?

Sim Não

As actividades de Inglês são importantes para a tua formação futura?

Sim Não

Gostas de participar nas actividades de Música?

Sim Não

As actividades de Música são importantes para a tua formação futura?

Sim Não

O teu encarregado de educação pensa que as actividades de enriquecimento curricular são importantes?

Todas Algumas Nenhumas Não sabes

O teu encarregado de educação...

Pergunta sempre como correram as actividades de enriquecimento curricular

Pergunta algumas vezes como correram as actividades de enriquecimento curricular

Nunca pergunta como correram as actividades de enriquecimento curricular

Não concorda que participes nas actividades de enriquecimento curricular

| |
|-----------------------------------|
| IMPORTÂNCIA DOS TRABALHOS DE CASA |
|-----------------------------------|

Achas os trabalhos de casa importantes?

Sim Não

Achas que fazes muitos trabalhos de casa?

Sim Não

Os trabalhos de casa...

São úteis São inúteis

O teu encarregado de educação...

- Ajuda sempre a resolver os TPC
- Ajuda algumas vezes a resolver os TPC
- Nunca ajuda a resolver os TPC
- Resolve os TPC por ti

Anexo B - Guião da Entrevista para as Professoras Titulares de Turma

1. De que forma os documentos orientadores do agrupamento trabalham as AEC?
2. Quais os critérios que fundamentam o agrupamento na escolha das AEC?
3. Quais os contactos que se estabelecem entre os diferentes responsáveis pelas AEC?
4. Quem assegura a coordenação e o orientação das AEC?
5. Os professores titulares de turma são solicitados para intervir quando o agrupamento organiza as AEC?
6. Como se relacionam as AEC com as áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória?
7. As AEC são um verdadeiro contributo para a oferta formativa da escola?
8. As AEC contribuem para as aprendizagens dos alunos?
9. As AEC fomentam as competências dos alunos ao nível da tomada de decisão e da participação?
10. Entre as ATL e as AEC, qual a melhor opção para a promoção do desenvolvimento integral dos alunos?
11. Quando o agrupamento organiza as AEC devia considerar a opinião dos alunos?
12. Deve a escola oferecer AEC pré definidas ou a possibilidade do aluno escolher as suas AEC de entre uma oferta mais alargada?
13. As AEC comprometem o tempo de brincadeira dos alunos?
14. Os alunos perceberam a diferença entre as anteriores ATL e as actuais AEC?
15. Os alunos gostam de participar nas AEC?
16. Gostaria de acrescentar mais algum testemunho a esta entrevista?

Anexo C – Inquérito por Questionário aos Alunos e Encarregados de Educação

Elaborado pela Sede do Agrupamento Vertical de Escolas

Agrupamento Vertical de Escolas _____

Escola Básica _____

Exm^o/ª Sr. Encarregado/a de Educação

Agradecemos que preencha este questionário, com a ajuda do seu educando, para a avaliação do trabalho desenvolvido neste ano lectivo, nas áreas de enriquecimento curricular, tendo em vista a melhoria dos processos de trabalho no próximo ano lectivo. Registe todas as sugestões, que considere úteis, e quando possível o fundamento das mesmas.

Com os nossos cumprimentos.

O Conselho Executivo

Questionário

Percepções dos Encarregados de Educação sobre o funcionamento das áreas de enriquecimento curricular nas escolas do 1º ciclo (preencher apenas os quadros referentes às actividades de enriquecimento curricular frequentadas pelo seu educando).

1. Educação Musical

| | Muito bom | Bom | Satisfaz | Não Satisfaz | Sugestões |
|-------------|-----------|-----|----------|--------------|-----------|
| Horário | | | | | |
| Local | | | | | |
| Docentes | | | | | |
| Actividades | | | | | |

Sugestões: _____

2. Educação Física

| | Muito bom | Bom | Satisfaz | Não Satisfaz | Sugestões |
|-------------|-----------|-----|----------|--------------|-----------|
| Horário | | | | | |
| Local | | | | | |
| Docentes | | | | | |
| Actividades | | | | | |

Sugestões: _____

3. Língua Inglesa

| | Muito bom | Bom | Satisfaz | Não Satisfaz | Sugestões |
|-------------|-----------|-----|----------|--------------|-----------|
| Horário | | | | | |
| Local | | | | | |
| Docentes | | | | | |
| Actividades | | | | | |

Sugestões: _____

4. Informática

| | Muito bom | Bom | Satisfaz | Não Satisfaz | Sugestões |
|-------------|-----------|-----|----------|--------------|-----------|
| Horário | | | | | |
| Local | | | | | |
| Docentes | | | | | |
| Actividades | | | | | |

Sugestões:

5. Hora do conto

| | Muito bom | Bom | Satisfaz | Não Satisfaz | Sugestões |
|-------------|-----------|-----|----------|--------------|-----------|
| Horário | | | | | |
| Local | | | | | |
| Docentes | | | | | |
| Actividades | | | | | |

Sugestões:

6. Expressão Plástica

| | Muito bom | Bom | Satisfaz | Não Satisfaz | Sugestões |
|-------------|-----------|-----|----------|--------------|-----------|
| Horário | | | | | |
| Local | | | | | |
| Docentes | | | | | |
| Actividades | | | | | |

Sugestões:

7. Plano da Leitura

| | Muito bom | Bom | Satisfaz | Não Satisfaz | Sugestões |
|-------------|-----------|-----|----------|--------------|-----------|
| Horário | | | | | |
| Local | | | | | |
| Docentes | | | | | |
| Actividades | | | | | |

Sugestões:

8. Apoio ao estudo

Opiniões e sugestões:

Considera que as actividades de enriquecimento curricular desenvolvidas são uma sobrecarga no horário do seu educando? Fundamente a sua resposta.

Quais são as actividades que o seu educando prefere e quais as razões dessa preferência?

Anexo D – Transcrição das Entrevistas às Professoras Titulares de Turma**Entrevista efectuada à professora A**

Desde já agradeço a disponibilidade em receber-me e em responder-me a estas perguntas.

De que forma os documentos orientadores do agrupamento trabalham as AEC?

Não há documentos orientadores que eu conheça. Há certamente reuniões entre os elementos do agrupamento que estão nas diferentes vertentes das AEC e aí devem organizar alguma coisa. Agora se organizam ou não nem faço ideia.

Quais os critérios que fundamentam o agrupamento na escolha das AEC?

Que eu tenha conhecimento não há critérios objectivos. Há uns palpites dos professores e pelos palpites vamos escolher aquilo que nos interessa ou o que nos parece a nós que possa ser útil, para além de se ter que seguir aquilo que está na legislação, portanto daí não podemos fugir. Depois o restante tempo é organizado em função daquilo que nós, professores, e em conselhos de ano levam para os agrupamentos vão decidindo. Não foi feita uma análise objectiva das necessidades e em função de tal partiu-se então para a escolha. Não foi isso que foi feito.

Quais os contactos que se estabelecem entre os diferentes responsáveis pelas AEC?

Entre os diferentes responsáveis? Se entendermos que são apenas os professores das AEC, eles têm reuniões conjuntas. Como nós entendemos, sobretudo este ano, que não são eles os responsáveis, é toda a escola, nós, e contrariamente ao que estava o ano passado a ser feito, em que nós assistíamos às aulas, que éramos uns meros assistentes e que achamos que era negativo, passamos a ter reuniões no que respeita quer para fazer avaliação e também para programação em conjunto em função também da matéria curricular. Há uma melhor harmonização.

Quem assegura a coordenação e o orientação das AEC?

Portanto, neste momento será... continua a haver coordenadores, há grupo de trabalhos no que diz respeito ao Inglês, segundo eu sei, mas depois em relação às outras vertentes não existe. Agora existe apenas a tal programação conjunta entre os professores titulares das turmas e os professores das AEC em que nós, por exemplo, vamos tentando articular quer a matéria que eles querem dar e vamos tentando fazer uma articulação com essa matéria com a nossa programação para que seja mais profícuo o trabalho ou pelo menos tentamos.

Os professores titulares de turma são solicitados para intervir quando o agrupamento organiza as AEC?

Somos nós que organizamos os horários, somos nós que, portanto, que dividimos os elementos que temos pelas turmas, portanto é um pouco isso. E por exemplo, este ano também tivemos uma participação mais activa porque mudámos um pouco a estrutura em determinadas vertentes. Por exemplo, isso aconteceu nas TIC's. Nós achámos que era mais profícuo os miúdos terem só metade dos miúdos aulas nas TIC's, só que isto só é possível para o terceiro e quarto ano, e metade dos alunos ficam na sala de aula para ter um verdadeiro apoio ao estudo. Portanto, tem havido uma tentativa para melhorar a situação, isso tem.

Como se relacionam as AEC com as áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória?

Vão-se relacionando, tal como eu já á pouco disse, através dessa tal programação que nós tentamos que seja uma programação conjunta. Há um trabalho no fundo, complementar, tenta-se que seja assim.

As AEC são um verdadeiro contributo para a oferta formativa da escola?

Para mim... Eu penso assim. Deveria ser mas nem sempre o é porque tem a ver com o desenvolvimento que cada professor das AEC faz e depois tem outra questão que para mim é extremamente complicada que é o facto de as crianças estarem tão cansadas que eu não acredito que esse objectivo que se tenta alcançar que se alcance porque ao fim do dia, nós verificamos até no apoio ao estudo, por exemplo eu hoje fiz apoio ao estudo e não poderia dizer isso, mas fiz apoio ao estudo na entrada às nove horas porque achei que me fazia falta fazer apoio ao estudo e então foi feito de manhã porque é a melhor hora porque ao fim do dia já não consigo fazer nada. No fim do dia... hoje troquei e têm uma actividade que é um trabalho que eles fazem sozinhos, porque o resto eu quis dar apoio, um verdadeiro apoio e dei de manhã.

As AEC contribuem para as aprendizagens dos alunos?

Certamente devem contribuir. Alguma coisa devem aprender. Agora que seja totalmente o que nós pretendemos, que se consigam esses objectivos eu duvido dado o cansaço dos miúdos. Mas que contribuiu, contribui com certeza sobretudo a nível da educação musical, a nível do inglês eu penso que sim e mesmo nas outras áreas portanto não me parece que seja algo a desperdiçar e que não se tire dali rendimento, certamente que se tirará.

As AEC fomentam as competências dos alunos ao nível da tomada de decisão e da participação?

Duvido que assim seja. Muitas vezes até nós no curricular, nas matérias curriculares nem o fazemos ou porque temos muitas solicitações, ou porque eles são muito pequenitos. Isso é um processo gradual à medida que eles vão crescendo. Nos nossos grupos é assim que se processa. Nós vamos dizendo "vocês também mandam" mas às tantas quem manda somos nós, não é? Depois à medida que eles vão crescendo, primeiro vão tendo a noção... vão

pensando que vão mandando e depois é que vão verdadeiramente mandando. É assim mesmo, dado a idade que eles têm.

Entre as ATL e as AEC, qual a melhor opção para a promoção do desenvolvimento integral dos alunos?

É complicado. Se nós na escola tivéssemos essas valências todas dentro do horário, do nosso horário lectivo tudo bem e achava que até seria melhor ter uns verdadeiros ATL antigos em que o menino tem outro acompanhamento, tem mais tempo para brincar, há um vigilante sempre com eles mas que há uma liberdade que eu acho que aquilo que tem de positivo as AEC sinceramente penso que é capaz de não ser assim tão positivo e vamos se calhar sentir isso ao longo dos anos. Estes meninos de repente deixaram de ter tempo para brincar e acho que isso é negativo. Ainda não se vêem os efeitos mas vamos senti-los certamente em termos de gerir conflitos notamos isso porque não há o espaço deles quase. O espaço quase que não existe. É sempre um adulto que está ali à frente, portanto não há aquele espaço em que eles têm que gerir sozinhos, em que eles têm que crescer sozinhos e nós sabemos que a brincadeira livre é fundamental nesta idade para eles crescerem e eu julgo que isso vai ter consequências negativas. Mas não é nada ainda estudado e não temos nada e objectivamente não podemos dizê-lo que isso irá acontecer mesmo.

Quando o agrupamento organiza as AEC devia considerar a opinião dos alunos?

Eu pessoalmente penso que as AEC's deviam ser tipo ateliers em que os miúdos quisessem ser um trabalho mais livre, haver por exemplo clubes conforme os interesses e a partir daí, portanto esse trabalho seria se calhar um trabalho em vez de ser o tal pesadelo que eu julgo que começa a ser para os miúdos porque ao fim do dia eles estão completamente estourados se calhar seria um trabalho feito com mais vontade, com mais alegria e esse cansaço, se calhar, não se notaria tanto e nem chegaria a isso a ser cansaço porque era um trabalho que eles queriam mesmo fazer e estavam empenhados e partia deles e era diferente. Porque eles continuam no fundo é a ter aulas dirigidas. É o dia todo até às cinco e meia e nestas idades é muito complicado. Eu vejo-me aflita até na parte curricular em que muitas vezes eu tenho, eu às vezes até digo que faço um pouco de doida, que a brincar, a dizer disparates para aliviar a tenção porque é um processo, por mais que se faça, é complicado para uma criança destas idades, é muito complicado tantas horas a trabalhar, porque isto é duro, não é fácil para eles.

Deve a escola oferecer AEC pré definidas ou a possibilidade do aluno escolher as suas AEC de entre uma oferta mais alargada?

Eu acho que o aluno deveria escolher mas depois põe-se outro problema que é a falta de recursos da escola e os espaços e tudo isso, e pessoal, portanto os recursos quer físicos quer materiais, quer humanos, portanto ai acabaria por a escola não dava resposta apesar de eu achar que deveria ser assim.

As AEC comprometem o tempo de brincadeira dos alunos?

Aí não tenho qualquer dúvida a dizer que sim. Eles querem brincar comigo e querem continuar a brincar. Nós falamos com os professores que estão nas AEC e portanto nessa avaliação e o ano passado quando fazíamos quase a vigilância, entre aspas, directa dávamos conta disso. A maior parte estava meio a dormir apáticos e outras vezes queriam brincar, com certeza, isso é que é o natural, para eles é isso.

Os alunos perceberam a diferença entre as anteriores ATL e as actuais AEC?

Se o perceberam... Pelos menos sentiram. Aquela liberdade que eles tinham de mais tempo de brincadeira mas uma brincadeira diferente, estavam num espaço. Não é a brincadeira só todos juntos e grita um para cada lado. O facto de eles terem ATL e terem grupos e orientadores em cada ATL que o ambiente era de maior liberdade, certamente que eles sentiram essa falta. Nós notámos isso nos miúdos, quando começaram a ter cheguei a ter miúdos, sobretudo no primeiro ano, em que me perguntavam às cinco da tarde, cinco e meia da tarde e agora para onde é que vamos porque eles não tinham bem a noção. Eles sabiam que estavam sempre a ser mandados, agora vais para aqui, depois vais para ali, depois vais para outro. Cinco e meia da tarde os garotos perguntavam-me: professora vamos para onde agora? Agora vais para casa. É tomar banho, jantar e ir para a cama.

Os alunos gostam de participar nas AEC?

Aí eles gostam. Isso gostar de participar gostam. E se fossem actividades ainda mais livres melhor seria porque iam no fundo colmatar aquela necessidade que eles sentem ao fim do dia.

Gostaria de acrescentar mais algum testemunho a esta entrevista?

No fundo é reforçar aquilo que eu penso que é acho que as AEC deveriam ser sim para as crianças que têm verdadeira necessidade de estar na escola. Criar-mos as aquelas actividades que são de enriquecimento, do verdadeiro enriquecimento, porque não alargá-las e colocá-las dentro do período chamado lectivo com matérias curriculares e esse período ser sim para meninos que precisam mais de apoio mas com um cariz diferentes, mais livre, mais solto para eles. No fundo era dar a resposta, que eu penso, que as AEC foram criadas um pouco para dar resposta às necessidades dos pais que não têm onde deixar os filhos e tentar que as outras crianças tivessem, pelo menos aquelas que têm tempo para estar em casa para falar com o pai, com a mãe, com a avó, com o avô, que é tão importante que continuassem a ter isso. É isso que eu penso. E é isso que é tão importante e que nós sentimos falta, eles precisam de dialogar com adultos e nós quase que não temos tempo porque temos toda uma matéria para dar e levamos o tempo a cortar-lhes a palavra, a tirar-lhes a palavra quando eles necessitam disso, porque isso vem, a falha já vem de casa e a escola não dá resposta assim porque continua a dar mais do mesmo. À tarde dá mais do mesmo que já deu de manhã até às três e tal da tarde. Ou um professor sai um pouco daquilo que está obrigado e arrisca, porque é um risco, hoje pelas avaliações e com tudo isso é um risco, tentarmos tornar as coisas mais soltas ou então, eu acho que deve ser muito complicado para uma criança. Não queria estar na pele deles. Lembro-me muito bem das

minhas brincadeiras de rua, das minhas amigas, das minhas bonecadas, disso tudo e acho que fui muito feliz como menina e que estes meninos estão... estamos a tirar-lhes isso.

Muito obrigado professora

Não tem de quê.

Entrevista efectuada à professora B

Muito obrigado por ter tido a gentileza de colaborar neste meu trabalho.

De que forma os documentos orientadores do agrupamento trabalham as AEC?

Acha que eu sei? Não sei não. Não sei explicar.

Quais os critérios que fundamentam o agrupamento na escolha das AEC?

Também não sei.

Quais os contactos que se estabelecem entre os diferentes responsáveis pelas AEC?

Também não passava nada por mim. Aquilo passava sempre pela directora, pela coordenadora. Só entrávamos quando já estava tudo organizado para saber os horários e o que havia.

Quem assegura a coordenação e o orientação das AEC?

Nunca cheguei a entender. Nunca cheguei a entender quem era a coordenadora. Se o agrupamento, se a direcção do CASA, se a coordenadora da escola

Os professores titulares de turma são solicitados para intervir quando o agrupamento organiza as AEC?

Não.

Como se relacionam as AEC com as áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória?

No nosso caso era só a educação física e a educação musical.

As AEC são um verdadeiro contributo para a oferta formativa da escola?

Deveria ser mas os resultados não são animadores.

As AEC contribuem para as aprendizagens dos alunos?

Deviam contribuir e algumas acho que contribuem, mas há outras que não se conseguem trabalhar.

As AEC fomentam as competências dos alunos ao nível da tomada de decisão e da participação?

Acredito que consigam, consigam alguma coisa. É bom para alguns. Agora tenho dúvidas é que isto atinja todos porque, andam lá... a maior parte dos miúdos que está lá não vê aquilo como nada. Vêm um tempo para esperar a hora da saída. Eu acho que não aproveitam. A totalidade não. Alguns, acho que sim.

Entre as ATL e as AEC, qual a melhor opção para a promoção do desenvolvimento integral dos alunos?

É assim! Eu acho que agora as AEC são melhores porque como estavam, principalmente na nossa escola os ATL não saía nada. O tempo que estavam ali não era para fazer nada. Pois! Elas mesmo diziam que havia uns dias “Hoje não é para fazer nada de concreto”. Eu nunca percebi o que é que era não fazer nada de concreto. E nos outros dias o que se fazia de concreto? Também não se sabia muito bem.

Quando o agrupamento organiza as AEC devia considerar a opinião dos alunos?

Aí é que eu acho que deviam. Essa é que é a grande falha. Pelo menos deviam dar oportunidades a eles se poderem inscrever naquilo que quisessem porque senão caímos no risco de eles estarem contrariados e dão cabo para eles e dão cabo para os outros.

Deve a escola oferecer AEC pré definidas ou a possibilidade do aluno escolher as suas AEC de entre uma oferta mais alargada?

Eu acho que é a escolha, que é para eles irem entusiasmados para aquilo que gostam. Porque é assim... O que eu vejo com isto já definido é que para eles aquilo é a continuação do curricular. São aulas na mesma. Eles vão ter mais aulas. Eles não vão ter um espaço livre, uma coisa que gostam, diferente. É mais apoio ao estudo é mais uma aula com a professora. É mais uma aula! Não me venham dizer que é para fazer os trabalhos de casa. É mais uma aula! Com a ginástica é mais uma aula, com a música é mais uma aula, com o Inglês é mais uma aula. Eles não conseguem perceber que deixaram a escola para depois ficarem num espaço livre deles.

As AEC comprometem o tempo de brincadeira dos alunos?

Comprometem porque eles acabam por estar a brincar mas não é brincadeiras nenhuma de jeito. É mais rebeldia. As brincadeiras que eles acabam por fazer por estarem contrariados é ficarem rebeldes.

Os alunos perceberam a diferença entre as anteriores ATL e as actuais AEC?

Acho que devem ter entendido e acham que agora é muito pior para eles porque agora eles continuam a ser... como é que eu posso explicar? Eles têm as aulas e estão a ser controlados. Estão amarrados, estão amarrados. Eles não estão... Pois! Estão amarrados, estão a ser controlados na mesma. Está ali uma pessoa que está a impor porque é assim... É impossível

brincar com eles, oferecer-lhes uma coisa lúdica com vinte e quatro alunos depois de um dia de trabalho. Não sei quem é que consegue ter forças para aquilo.

Os alunos gostam de participar nas AEC?

Eles até gostam. Existe um dia ou outro que é mais interessante e eles até gostam. Gostam de participar.

Gostaria de acrescentar mais algum testemunho a esta entrevista?

Eu gostava que as AEC fossem uma coisa que desse resultado, organizada como devia ser com a participação dos que estão em todas as actividades. Sempre me debati. É impossível nós estarmos a organizar, ou haver já um calendário organizado, uma grelha organizada, distribuição das coisas sem os próprios estarem, sem terem dito é muito tempo, é pouco tempo, este espaço serve ou não serve. É já dar tudo, está tudo feito... tem de ser fazer assim e acabou não à mais nada a discutir. Acho que isso não dá resultado nenhum. Quantas vezes eu dizia assim... Fizeram horários, puseram as pessoas, enfim é assim... é uma falta de respeito porque se nós estamos a organizar é com todos. Não é nós organizarmos o trabalho para o outro. Também tem de estar ali, tem que ouvir para que se for preciso também dar opinião. Se chegar a um consenso é muito bom mas se não chegar então tem de ficar mesmo assim.

Então chegámos ao fim professora e muito obrigada